

Ana Alexandra Rocha Pereira Rodrigues Queiroz

**A utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português
como Língua Materna e de Espanhol como Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário orientada pela Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano e coorientada pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

A utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português como Língua Materna e de Espanhol como Língua Estrangeira

Ana Alexandra Rocha Pereira Rodrigues Queiroz

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário orientada pela Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano e coorientada pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Benjamin Franklin

Sumário

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Resumen.....	iii
Abstract.....	v
Lista de abreviaturas e siglas.....	vi
Introdução	1
1. Capítulo 1 - A Gramática e o seu ensino	6
1.1. Diferentes significados do termo “Gramática”	7
1.2. O lugar da Gramática no ensino do Português e do Espanhol.....	9
1.3. A Gramática nos documentos reguladores do ensino do Português e do Espanhol.....	16
1.4. Metodologias de ensino da Gramática.....	20
2. Capítulo 2- O Laboratório Gramatical.....	25
2.1. Pressupostos.....	25
2.2. Procedimentos.....	27
2.3. Estudos que comprovam o benefício do Laboratório Gramatical no desempenho dos alunos.....	29
2.4. O Laboratório Gramatical vs. Método dedutivo de ensino da Gramática.....	32
3. Capítulo 3 -Questões teóricas sobre o tempo enquanto categoria gramatical.....	35
3.1. O Tempo como categoria gramatical.....	35
3.1.1. Os tempos gramaticais em Português.....	38
3.1.1.1. Presente do Indicativo.....	39
3.1.1.2. Pretérito Perfeito do Indicativo.....	40
3.1.1.3. Pretérito Imperfeito do Indicativo.....	42
3.1.1.4. Pretérito Mais que Perfeito Simples/ Composto.....	43
3.1.1.5. Futuro	44
3.1.2. Os tempos gramaticais em Espanhol.....	45
3.1.2.1. <i>Presente de Indicativo</i>	45
3.1.2.2. <i>Pretérito Indefinido</i>	47
3.1.2.3. <i>Pretérito Perfecto de Indicativo</i>	47

3.1.2.4. <i>Pretérito Imperfecto de Indicativo</i>	48
3.2. O conteúdo Tempo no ensino do Português e do Espanhol.....	49
3.2.1. Os documentos orientadores do ensino do Português.....	50
3.2.2. Os documentos orientadores do ensino do Espanhol.....	51
4. Capítulo 4 – Desenho do plano metodológico.....	53
4.1. Contextualização.....	53
4.1.1. O projeto de investigação-ação.....	53
4.1.2. O problema.....	56
4.1.3. Contextualização escolar.....	57
4.1.4. Caracterização das turmas e dos alunos.....	58
4.1.4.1. As turmas de Português.....	59
4.1.4.2. As turmas de Espanhol.....	59
4.2. Descrição da intervenção pedagógica.....	60
4.2.1. Descrição do plano de intervenção em Português.....	61
4.2.1.1. Pré-teste e pós-teste.....	61
4.2.1.2. Laboratório gramatical.....	64
4.2.1.3. Método dedutivo.....	72
4.2.2. Descrição do plano de intervenção em Espanhol.....	73
4.2.2.1. Pré-teste e pós-teste.....	73
4.2.2.2. Laboratório gramatical.....	76
4.2.2.3. Método dedutivo.....	86
5. Capítulo 5 - Discussão dos resultados.....	88
5.1. Resultados obtidos da intervenção pedagógica em Português.....	88
5.1.1. <i>Corpus</i>	88
5.1.2. Análise dos dados.....	89
5.2. Resultados obtidos da intervenção pedagógica em Espanhol.....	97
5.2.1. <i>Corpus</i>	97
5.2.2. Análise dos dados.....	97
Conclusão	107
Referências bibliográficas.....	111
Anexos.....	117

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silva, orientadora deste relatório de estágio, por todo o apoio prestado, pela disponibilidade, compreensão, exigência, por ter sido incansável ao longo de todo este processo.

À Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández, coorientadora do presente estudo de investigação-ação, pela disponibilidade e auxílio ao longo da realização do mesmo.

Às orientadoras de estágio, Professora Sílvia Leal e Professora Isabel Silva, pela amizade, apoio e pelo ano de grande aprendizagem que me foi proporcionado.

A ti, Tiago, por estares incondicionalmente do meu lado, por acreditares em mim e em tudo o que faço, por participares em todas as minhas conquistas, por me encorajares em todas as dificuldades e, sobretudo, pelos momentos felizes que sempre passámos!

À minha mãe, por ter feito de mim quem sou, por me ensinar a nunca desistir dos meus sonhos, a lutar pelos meus ideais, pelos sacrifícios feitos ao longo de todo o meu percurso e por ter acreditado sempre em mim!

Às minhas irmãs, Sandrinha e Joaninha, que têm orgulho em tudo o que faço, que acreditam que sou capaz de ir mais longe e por estarem sempre do meu lado, aconteça o que acontecer.

À minha irmã de coração, Mara Ribeiro, pela amizade indescritível, por estar sempre comigo nos melhores e piores momentos, por ter a palavra certa na hora certa, por me fazer acreditar que consigo tudo o que quero, por me ter dado sempre a mão ao longo deste (s) ano (s), por tudo!

Às minhas amigas da vida, colegas e, principalmente, à minha companheira de estágio, Marta Leal, pelo carinho, pela amizade que se foi construindo ao longo deste ano, por continuar comigo mesmo tendo terminado esta etapa nas nossas vidas!

Aos meus alunos do 8.ºD, 8.ºE, 8.ºF, 9.ºD e 11.ºB do Agrupamento Clara de Resende, sem os quais não teria sido possível viver este ano de grande aprendizagem e sem os quais não teria conseguido realizar o presente relatório.

A todos, um grande Obrigado!

Resumo

A Gramática é, sem dúvida, uma parte integrante e fundamental do ensino das línguas, quer seja materna, quer seja estrangeira. No entanto, a forma como é ensinada pode influenciar positivamente ou negativamente o sucesso dos alunos e a sua motivação para o estudo da gramática.

O objetivo do presente relatório é o de refletir sobre as metodologias de ensino da Gramática, método dedutivo e laboratório gramatical. O primeiro tem um carácter mais expositivo e atribui ao aluno um papel passivo. No segundo, proposto por Duarte (1992), o aluno assume um papel mais ativo, sendo ele que, partindo dos dados linguísticos, e através da orientação do professor, formula as regras.

Para alcançar o meu objetivo, selecionei duas turmas em cada uma das disciplinas: duas turmas de 8.º ano, no caso de Português, e duas do 11.º ano, no caso de Espanhol. Numa das turmas usei o laboratório gramatical e na outra o método dedutivo, servindo esta como turma de controle. O conteúdo gramatical que selecionei foi o Tempo enquanto categoria gramatical, em particular os valores dos tempos gramaticais em frases simples e em sequências de orações ou frases. Este é um tema que é pouco trabalhado nesta perspetiva, mas que não deixa de ser essencial para um melhor uso e compreensão dos tempos gramaticais na construção da coesão temporal.

Este estudo centra-se essencialmente na investigação levada a cabo no âmbito do estágio supervisionado de Português e Espanhol e divide-se em cinco capítulos. Os três primeiros dizem respeito ao enquadramento teórico. Assim, serão abordadas questões relacionadas com o conceito de Gramática ao longo dos séculos, o seu papel nos documentos reguladores para o ensino das línguas em estudo, as metodologias de ensino da gramática, as suas vantagens e desvantagens e os pressupostos e procedimentos da metodologia Laboratório Gramatical. Os dois últimos capítulos referem-se ao estudo de investigação-ação realizado durante o ano de prática supervisionada e incluem a descrição do plano de intervenção pedagógico-didática e os resultados obtidos.

O estudo realizado revela que, de facto, o uso do laboratório gramatical como metodologia de ensino da gramática não só produz resultados mais satisfatórios na aprendizagem dos conteúdos, como também suscita uma maior motivação nos alunos.

Palavras-chave: gramática; laboratório gramatical; semântica; questões de Tempo.

Resumen

La Gramática es, sin duda, una parte integrante de la enseñanza de lenguas, tanto si se trata de la materna como de cualquier lengua extranjera. Sin embargo, la forma en la que esta se enseña puede influir positiva o negativamente en el éxito académico de los alumnos y en su motivación hacia el estudio de la Gramática.

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre dos de las metodologías de enseñanza de la Gramática: el método deductivo y el “Laboratorio Gramatical” a fin de determinar a través de cuál de ellos los estudiantes aprenden mejor los contenidos gramaticales. El primero tiene un carácter más expositivo y atribuye al estudiante un papel pasivo. En el segundo, propuesto por Duarte (1992), el aprendiente adquiere un papel más activo, al partir de los datos lingüísticos para, mediante la ayuda y bajo la orientación del profesor, formular las reglas.

Con el propósito de cumplir nuestro objetivo, se seleccionaron dos grupos de cada una de las asignaturas: dos grupos de 8.º curso, de Portugués, y dos de 8.º curso, de Español. En uno de los grupos se utilizó el “laboratorio gramatical” y en el otro el método deductivo, sirviendo este último como grupo de control.

El contenido seleccionado para este estudio ha sido el Tiempo como categoría gramatical; en concreto, los valores temporales gramaticales en frases simples y en secuencias de oraciones o enunciados. Si bien se trata de un tema poco trabajado desde esta perspectiva, estimamos que el mismo es fundamental para un mejor uso y comprensión de los tiempos gramaticales en aras de la correcta construcción de la cohesión temporal.

Este estudio exploratorio se centra, esencialmente, en la investigación llevada a cabo en el ámbito de la realización de las prácticas tutorizadas de enseñanza del Portugués y del Español y se divide en cinco capítulos. Los tres primeros inciden en la contextualización teórica. Se abordarán cuestiones relacionadas con el concepto de Gramática desde una perspectiva diacrónica, su papel en los documentos que regulan la enseñanza de las lenguas en estudio, las metodologías centradas en el aprendizaje de esta competencia y, fundamentalmente, cuestiones que atañen a los presupuestos y procedimientos de la metodología que consideramos que debe guiar la enseñanza de la Gramática: el “Laboratorio Gramatical”. Los últimos dos capítulos se refieren al estudio de investigación-acción que se ha realizado durante el año de prácticas lectivas tutorizadas, y en ellos se analizarán algunas propuestas puestas en práctica durante este periodo.

El estudio realizado demuestra que, efectivamente, el uso del “Laboratorio Gramatical”

como metodología de la enseñanza de la Gramática, no solo produce resultados más satisfactorios en el aprendizaje de los contenidos, sino que también promueve una mayor motivación en los alumnos.

Palabras-clave: gramática; laboratorio gramatical; semántica; cuestiones de Tiempo.

Abstract

Grammar is undoubtedly an integral and fundamental part of language teaching, whether maternal, whether foreign. However, the way it is taught can positively or negatively influence the success of the students and their motivation for the study of grammar.

The objective of this report is to reflect on the teaching methodologies of Grammar, deductive method and grammar laboratory. The first has a more expository character and gives the student a passive role. In the second, proposed by Duarte (1992), the student takes a more active role, being that, starting from linguistic data, and through the guidance of the teacher, makes the rules.

To reach my goal, I selected two classes in each discipline: two groups of the 8th grade in the case of Portuguese, and two of the 8th grade in the case of Spanish. In one of the classes I used the grammatical laboratory and in the other the deductive method, this serving as a control group. The grammar content that was selected was the Time as a grammatical category, in particular the values of grammatical tenses in simple sentences and sequences of sentences or phrases. This is a topic that is little explored in this perspective, but it is nonetheless essential to a better use and understanding of tenses in the construction of temporal cohesion.

This study focuses primarily on research carried out under supervised training of Portuguese and Spanish and is divided into five chapters. The first three concern the theoretical framework. Thus, issues related to the concept of grammar through centuries will be addressed, its role in regulatory documents for the teaching of languages in study, grammar teaching methods, their advantages and disadvantages and assumptions and procedures of the laboratory methodology grammar. The last two chapters refer to the study of action-research conducted during supervised practice and include the description of the pedagogical-didactic intervention plan and the results obtained.

The study reveals that, in fact, the use of grammatical laboratory as a grammar teaching methodology not only produces more satisfactory results in learning the contents, but also gives rise to greater motivation in students.

Keywords: grammar; grammatical laboratory; semantics; questions of tense.

Lista de abreviaturas e siglas

CEL – *Conhecimento Explícito da Língua*

DT – *Dicionário Terminológico*

ELE – *Espanhol Língua Estrangeira*

IELP – *Investigação e Ensino da Língua Portuguesa*

MCER – *Marco Común Europeo de Referencia*

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

PPEB – *Programa de Português do Ensino Básico*

QECR – *Quadro Comum Europeu de Referencias para as Línguas*

TLEBS – *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*

INTRODUÇÃO

O relatório que se vai apresentar foi elaborado no âmbito da conclusão do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de uma língua estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, em particular do Espanhol.

O tema que desenvolvi ao longo das práticas pedagógicas supervisionadas consiste na utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português, como língua materna, e do Espanhol, como língua estrangeira, isto é, como uma metodologia a ser utilizada como potenciadora de uma aprendizagem eficaz no ensino da língua estrangeira e de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, assim como de uma aprendizagem desta competência de forma mais prazerosa e motivadora, para que tenha um carácter significativo.

O estabelecimento deste tema prende-se com a ideia de que o ensino da Gramática é cada vez mais secundarizado nos documentos reguladores para o ensino das línguas, quer em Português, quer em Espanhol e, sendo que ao contactar com os grupos de alunos ter verificado que os próprios não possuem quaisquer conhecimentos gramaticais, originando, assim, inúmeras deficiências ao nível, não só da escrita, como também da oralidade, levou-me a questionar sobre o modo como os professores ensinam a Gramática aos estudantes. A pesquisa feita relativamente à temática em questão possibilitou a reflexão sobre a aprendizagem desta competência: por que continuam os alunos a não assimilar os conteúdos gramaticais de forma eficaz? É possível que os métodos utilizados pelos professores não sejam os mais adequados? Como posso tornar a aprendizagem desta competência mais motivadora para os meus alunos?

Durante a fase de observação do projeto, verifiquei que, após um teste de Espanhol do 8.º ano, apenas com temas gramaticais, foram raros os resultados positivos em três grupos de alunos, o que me deixou, de facto, perplexa. Na verificação da ficha, constatou-se que os discentes detinham imensas dificuldades em todos os conteúdos estudados até ao momento, mesmo aqueles que eram considerados os mais simples. De notar que até os alunos que detinham bom aproveitamento tinham tido um resultado razoável no referido teste. Para além disso, os alunos, aquando dos momentos de avaliação sumativa não eram capazes de utilizar as regras gramaticais aprendidas nas suas produções textuais, por exemplo, levando à produção de

uma imensidão de erros ortográficos e num fraco nível de língua. Esta observação levou-me a aprofundar a tese de que o conhecimento gramatical detém um papel essencial no processo de aprendizagem das línguas e de que é necessário repensar as estratégias e as metodologias centradas no ensino da Gramática, a qual deve envolver cada vez mais o aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, não deixando que o próprio seja apenas um mero recetor de informação. Estas considerações geraram uma questão, em torno da qual centrei o pensamento ao longo do relatório: Como posso motivar os meus alunos para a aprendizagem da Gramática, para que a consigam assimilar de forma mais eficaz?

Ao longo da fase de exploração do tema, constatei que existiam inúmeros trabalhos centrados nesta temática, de entre os quais se destacam os escritos de Duarte (1997, 2000, 2008) e de Silvano e Rodrigues (2009), dado que abordavam a metodologia sobre a qual incide toda a minha investigação: o Laboratório Gramatical. Foi meu objetivo em todo o processo de investigação mostrar que o estudo da Gramática por via desta metodologia tem um enorme benefício na assimilação dos conteúdos, podendo funcionar como uma importante ferramenta de trabalho para os alunos. Para além disso, um dos objetivos na consecução deste trabalho de investigação é a comparação entre os métodos centrados no ensino da Gramática, de forma a provar que o Laboratório Gramatical pode constituir uma mais-valia para a aprendizagem dos conteúdos gramaticais, na medida em que retrata uma metodologia que têm em consideração os conteúdos implícitos dos alunos relativamente ao funcionamento da língua.

Assim, foram traçados os seguintes objetivos, os quais resultaram numa perspetiva mais dirigida no que realmente queria tratar durante a minha intervenção de pesquisa-ação-reflexão, fazendo com que me centrasse apenas em aspetos fundamentais para a sua realização

- Contrariar a ideia de que a Gramática é apenas a memorização das regras gramaticais ou conhecimento de definições que sustentam o bom uso da língua;

- Mostrar que o método indutivo é mais eficaz para a aprendizagem e assimilação desta área, comparando-o com o método dedutivo, evidenciando as principais vantagens e desvantagens de cada um;

- Propor o Laboratório Gramatical como uma metodologia a utilizar nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira, com o fim de promover a compreensão e assimilação da Gramática.

O presente relatório divide-se em cinco capítulos, sendo que os primeiro três dizem respeito ao enquadramento teórico, não muito extenso, relativo às questões que pretendo abordar, e os últimos referem-se à minha intervenção pedagógica supervisionada e à discussão dos resultados.

No primeiro capítulo será trabalhada a noção de Gramática e o seu ensino, no qual serão apresentados diferentes significados do termo “Gramática”, abordando as suas principais conceções e relacionando-as com a evolução diacrónica do conceito, refletindo sobre o modo como foi ensinado ao longo da história e como é feito atualmente. Para além disso, será comentado o papel desta competência nos documentos reguladores para o ensino do Português, como língua materna, e do Espanhol, como língua estrangeira, estabelecendo as diferenças existentes, de forma a refletir sobre o modo como é encarada em ambos, como uma competência transversal às demais competências ou trabalhada em função delas. Serão ainda apresentadas neste capítulo as principais metodologias centradas no ensino da Gramática, apresentando as que irão ser alvo de estudo exploratório ao longo da minha intervenção pedagógica. Dessa forma, evidenciarei as vantagens e desvantagens de cada, introduzindo gradualmente a metodologia que proponho como a mais proveitosa na aprendizagem desta competência.

O segundo capítulo é dedicado ao Laboratório Gramatical propriamente dito, enquadrando-o no ensino da Gramática, aludindo principalmente ao conceito de “gramática interiorizada” de Noam Chomsky e à proposta da linguista Inês Duarte, em jeito de apresentação dos seus principais pressupostos. Abordar-se-á também as diferentes fases que compõem esta metodologia, dado que para a consecução do presente relatório as mesmas foram imprescindíveis. Como tal, recorri à metodologia descrita por Purificação Silvano e Sónia Rodrigues, as quais propõem a articulação dos pressupostos da Pedagogia dos Discursos de Fernanda Irene Fonseca e do Laboratório Gramatical, de Inês Duarte, num percurso de aprendizagem faseado, descrevendo-o detalhadamente. Ainda neste capítulo, serão explicitados alguns estudos que comprovam a eficácia do Laboratório Gramatical, relativamente ao desempenho dos alunos, quer ao nível dos conhecimentos gramaticais, quer na influência destes na melhoria das restantes competências da língua, tais como a compreensão leitora e a expressão escrita e serão explicitadas as principais diferenças entre o método dedutivo e o laboratório gramatical.

O terceiro capítulo tratará o conteúdo gramatical trabalhado ao longo dos Laboratórios Gramaticais levados a cabo ao longo da minha intervenção pedagógica supervisionada: o

Tempo, refletindo sobre as principais questões teóricas sobre o tema, a saber: a noção do tempo, os diferentes elementos e estruturas linguísticas que permitem a organização temporal de diferentes situações, as relações temporais existentes (anterioridade, simultaneidade e posterioridade), e também o comportamento de alguns tempos verbais importantes para o estudo. Igualmente, será abordado ao longo deste capítulo o tratamento desta categoria gramatical nos documentos orientadores para o ensino das línguas portuguesa e espanhola.

O quarto capítulo incide na minha prática pedagógica em situação de estágio. Como tal, começo por fazer uma breve contextualização do meu estudo exploratório no âmbito da investigação-ação evidenciando alguns dos seus pressupostos, fazendo um sucinto enquadramento escolar, no qual descrevo a escola e as turmas em que se desenvolveu o meu estudo exploratório. A última parte deste capítulo diz respeito à intervenção pedagógico-didática, no qual apresentarei alguns dos fundamentos que considero pertinentes para a sua realização e descreverei com detalhe os planos de intervenção feitos ao longo desta intervenção mencionada. É feita uma minuciosa explicação dos dois planos de intervenção – de Português e de Espanhol – descrevendo as diferentes etapas que os compõem.

No último capítulo, apresentam-se os resultados obtidos em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos envolvidos no projeto de investigação-ação. Nesta parte é feita uma análise comparativa dos dados extraídos mediante uma ficha de trabalho formativa realizada num momento anterior e posterior à intervenção pedagógica. Finalmente, será analisado um último questionário preenchido pelos alunos relativamente à metodologia posta em prática ao longo do estágio, que servirá como mote para uma breve reflexão sobre todo o projeto de investigação.

Apesar das dificuldades com que os professores são deparados ao tentar aplicar esta metodologia que aqui proponho, pretendo, essencialmente, que este trabalho motive os docentes a questionarem-se sobre o papel da Gramática no processo de ensino-aprendizagem das línguas, alternando as estratégias e metodologias utilizadas em torno desta competência, de forma a ajudar o aluno a interessar-se pela sua aprendizagem.

Capítulo 1 - A Gramática e o seu ensino

Neste capítulo, começar-se-á por abordar as diferentes concepções de Gramática, pelo facto de a sua definição ser essencial para o estudo que se irá realizar ao longo de todo o presente relatório de estágio.

Abordar-se-á, desta forma, num primeiro momento, numa perspectiva diacrónica o conceito “Gramática”, explorando o modo como se tem refletido nos sistemas de ensino até ao momento atual, inclusive, e, num segundo momento, partir-se-á para a análise de alguns dos estudos realizados em torno da gramática, nomeadamente, os de Chomsky (1966), Duarte (1997, 2000, 2008), Costa (2007, 2008), Costa (2007) e de Hudson (2001, 2004), os quais permitem aprofundar cuidadosamente alguns aspetos relacionados com o seu ensino e aprendizagem. A partir desta exploração aclarar-se-ão alguns dos conceitos presentes, na medida em que são pertinentes para a compreensão do tema em estudo, a saber: “conhecimento intuitivo da língua”, “conhecimento explícito da língua” e “*language awareness*” (consciência linguística).

Partir-se-á, de seguida, para a verificação do lugar da Gramática no ensino do Português como língua materna e do Espanhol como língua estrangeira, mais especificamente, a sua posição em ambos os Programas. Esclarecer-se-ão os principais benefícios da aprendizagem da gramática, quer ao nível do desenvolvimento da norma padrão e de valores atitudinais e axiológicos, quer ao nível da aprendizagem de línguas estrangeiras, e das restantes competências da língua. Referir-se-á também a importância do Dicionário Terminológico no ensino desta competência.

Finalmente, prosseguir-se-á com a análise das diferentes metodologias do ensino da gramática, tanto no Português como no Espanhol, averiguando as suas principais semelhanças e diferenças e estabelecendo as vantagens e desvantagens de cada um dos métodos apresentados. No decurso desta observação, far-se-á um breve apontamento relativo ao Laboratório Gramatical, metodologia que irá ser aprofundada no capítulo dois.

1.1. Diferentes significados do termo “Gramática”

O termo “Gramática” tem uma aceção bastante ampla, pois não possui uma única definição, podendo designar tanto o livro em que estão expostos os princípios e regras que regulam o bom sustento de uma língua (gramática normativa), como a descrição sobre o conhecimento que os falantes têm dessa língua (gramática descritiva) ou ainda o conhecimento linguístico, intuitivo e interiorizado, que os falantes possuem.

A primeira definição está relacionada com a componente histórica do vocábulo. De facto, no final do século II a. C. Dionísio de Trácia publicou a primeira gramática grega, intitulada *Techne Grammatiké*, que constitui a primeira descrição gramatical divulgada no mundo ocidental, a partir da qual se estabeleceram as normas para falar e escrever corretamente. Na sua perspetiva, a única variedade realmente válida era a norma padrão, daí o surgimento do carácter normativo do conhecimento gramatical. Durante longos anos, no ensino das línguas, quer materna, quer estrangeira, a gramática era entendida como um conjunto de regras de carácter normativo que sustentava o bom uso da norma padrão, visando o aperfeiçoamento e diversificação do seu uso, tendo, por isso, um carácter fortemente instrumental.

Já durante a Idade Média, a descrição gramatical limitava-se ao estudo do Latim, visto que se tratava da língua que dominava toda a Europa. Esta época consagrava, assim, a importância da gramática latina, uma vez que facilitava o acesso ao estilo dos poetas e prosadores, melhor dizendo, esta era considerada, como afirma Duarte (2010), como uma “porta” de acesso à leitura das obras literárias. No século XVIII, a aprendizagem da gramática tinha este propósito fortemente normativo, o que permitia ao falante expressar-se sem cometer erros, já que somente era considerado gramatical o que estivesse em consonância com a norma.

No século XX, a Linguística procura cortar com esta tradição normativa e defende que as gramáticas devem descrever o funcionamento da língua, ou seja, descrever a língua tal como é falada, sem privilegiar uma norma padrão, contrariamente à gramática prescritiva, que radica no conceito de norma como a elevação de uma variedade dialetal de prestígio, a partir da qual se estabelece uma série de regras que sustenta o bom uso dessa variedade. Pelo contrário, a gramática descritiva, tal como indica o *Dicionário de Língua Portuguesa*, está direccionada para a explicação dos desvios e variações observadas num dado corte espaço-temporal de uma língua, isto é, descreve a língua tal como é usada pelos falantes. Esta perspetiva compreende a

mudança linguística como parte natural do processo de evolução das línguas, tendo em conta que o que é prescrito pela gramática normativa, muitas vezes, já não é seguido pelos falantes.

Para além destas duas aceções do termo “gramática”, podemos também definir “Gramática” como o conhecimento interiorizado, inconsciente, implícito que os falantes nativos de uma língua possuem, e que lhes permite compreender e produzir enunciados. Esta ideia baseia-se na aceção cognitiva da gramática que surge da teoria em torno da faculdade da linguagem defendida por Chomsky, durante a década de 50 (cf. Chomsky, 1998). Este autor afirma que todos os seres humanos possuem uma capacidade biológica para a linguagem. Para o linguista, a aprendizagem da língua desenvolve-se de forma semelhante à evolução do corpo humano e acontece de forma natural, sendo o meio o principal estimulador das capacidades inatas.

Esta conceção tem servido de base a metodologias de ensino da Gramática. De facto, no início do seu percurso escolar, a criança é capaz de compreender enunciados orais na sua língua materna, pelo facto de já conhecer intuitivamente o essencial do seu funcionamento, sendo, por isso, capaz de utilizar esse conhecimento em contextos orais. Neste sentido, cabe à escola transformar o conhecimento implícito num conhecimento explícito, ajudando a criança a descobrir as regras que utiliza de forma espontânea. De igual modo, compete à instituição escolar assegurar que a criança venha a dominar a língua padrão, a fim de que a possa utilizar adequadamente. Tal como reflete Duarte (1997), transformar o conhecimento intuitivo das crianças num conhecimento explícito, reflexivo, objetivo, “constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado” (Duarte, 1997: 72).

Por “conhecimento explícito da língua” entende-se, pois, o “conhecimento reflexivo e sistemático que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que sustentam o uso oral e escrito deste sistema” (Duarte, 2008: 17). Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela reflexão sobre o funcionamento da língua, com o objetivo de promover as aprendizagens necessárias para que os alunos fortaleçam o seu conhecimento linguístico. Segundo Duarte (2000), estimular o desenvolvimento linguístico das crianças exige que a escola lhes forneça um *input* linguisticamente rico e variado e com uma complexidade sintática gradual, com vistas a desenvolver a sua consciência linguística e serem preparadas para aprendizagens futuras, daí a importância de se refletir sistematicamente sobre o funcionamento da língua materna.

Importa ressaltar o termo “consciência linguística” referido anteriormente, na medida em que se traduz, segundo Duarte (2008), pelo estágio intermediário entre o conhecimento implícito da língua e o conhecimento explícito, caracterizado pela sua capacidade de reflexão e sistematização. O conceito de *language awareness* (traduzido por “consciência linguística”) foi proposto, pela primeira vez, por Titone, em 1988, depois de uma crise sentida nas décadas anteriores ao nível do ensino da Gramática, que terá conduzido à necessidade de se repensar o papel da reflexão sobre a língua. O autor afirma que o ensino da Gramática deveria constituir o motor de desenvolvimento da consciencialização linguística, na medida em que o processo de explicitação do conhecimento desenvolver-se-ia a partir da estabilização do conhecimento intuitivo do falante.

1.2. O lugar da Gramática no ensino do Português e do Espanhol

Os debates acerca do lugar da Gramática no ensino das línguas têm sido frequentes ao longo dos anos.

No que diz respeito ao ensino do Português como língua materna, a reflexão sobre o funcionamento da língua tem sido alvo de controvérsias ao longo dos tempos. Por exemplo Costa (2007) afirma que a Gramática tinha sido até à altura secundarizada, quer nas aulas, quer nos próprios exames nacionais, tendo, cada vez mais, um carácter meramente instrumental – o da correção dos erros do uso da língua. Esta secundarização, de acordo com o autor, constitui uma mensagem errada de que a Gramática passou a ser “um conteúdo a dispensar em contexto de programas extensos em que o docente tem de tomar opções de gestão quando o tempo é limitado” (Costa, 2007: 159). Uma consequência direta desta desvalorização da Gramática é a notória deficiência nos conhecimentos gramaticais básicos, como erros ortográficos ou regras de pontuação, em alunos que terminam a escolaridade obrigatória. Nestes casos, os estudantes recorrem à sua memória sobre a grafia das palavras que desconhecem, ainda que este desconhecimento leve a que, em casos de hesitação, os próprios não sejam capazes de recorrer à regra que explicita a grafia do dito vocábulo. Na mesma perspetiva crítica, outro autor, Costa (2007), afirma que muitas das dificuldades dos alunos resultam do facto de o trabalho sobre a Gramática ser orientado ou como um labor “a propósito de”, mais especificamente, nos domínios da leitura e da escrita, ou como um conjunto de conteúdos a memorizar com a ajuda

de um vasto elenco de termos que contribuem, não para a explicitação dos conhecimentos, mas para a sua opacidade.

Na verdade, vários autores consideram que se podem atribuir diferentes e variados objetivos ao ensino da gramática, tanto ao nível do desenvolvimento do português padrão, do aperfeiçoamento do seu uso, da aprendizagem de línguas estrangeiras e das restantes competências da língua (objetivo instrumental), como ao nível do desenvolvimento da autoconfiança linguística e tolerância cultural dos alunos (objetivos atitudinais-axiológicos).

Assim, por exemplo, Duarte (2008) e Mateus (1988) defendem que o ensino da Gramática possibilita o domínio da língua padrão, e para que tal aconteça, as crianças devem ser sensibilizadas para o conhecimento da heterogeneidade social, ou seja, é fundamental que compreendam as diferentes variedades linguísticas, para que consigam desenvolver atitudes positivas relativamente à variedade em que estão inseridas e ao domínio da variedade padrão da língua. Esta consciencialização linguística permitirá o aumento da autoconfiança dos falantes, por tornar consciente que a sua variedade de origem é tão complexa e digna de respeito quanto a padrão (Mateus, 1988). Para além disso, a completa compreensão destas variedades linguísticas tem como consequência, não só a curiosidade para as manifestações culturais distintas das da sua variedade de origem, como também o olhar sobre a sua variedade de berço e sobre as que o rodeiam, dentro e fora do âmbito escolar.

Para além dos benefícios já referidos, convém salientar a importância da Gramática na aprendizagem e no aperfeiçoamento das restantes competências da língua. O conhecimento explícito da língua torna-se, desta feita, numa pré-condição para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Naturalmente, tal como defendem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), ser um bom falante, um leitor fluente ou um escritor experiente implica a mobilização de uma série de processos cognitivos que conduzem à explicitação do conhecimento intuitivo do falante e à análise e reflexão das regras e técnicas que devem ser sistematizadas pela escola, a fim de promover uma nível de mestria linguística nas demais competências. Por exemplo, no que respeita ao domínio da oralidade, ainda que a criança detenha já um conhecimento implícito da língua, meramente informal, torna-se imprescindível que haja uma reflexão sistemática, com o objetivo de ensinar os alunos a ouvir, a identificar o essencial de uma mensagem, a distinguir o domínio formal do informal, ou ainda a participar de forma apropriada numa discussão em grupo. Contrariamente, as competências da leitura e da escrita não são atividades de aquisição espontânea, exigindo, como tal, um ensino explícito e metodizado e, ao mesmo tempo, uma

prática frequente e supervisionada (cf. Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). Se as crianças não detêm um conhecimento sobre o funcionamento da língua, a aprendizagem da leitura e da escrita será demorado, o que leva a considerar que a reflexão sobre a estrutura da língua constitui uma condição prévia para uma aprendizagem da leitura e da escrita favorável.

Contudo, ainda que a ideia do benefício do conhecimento gramatical na aprendizagem das restantes competências da língua esteja presente num vasto leque de artigos relacionados com a temática, um dos aspetos que mais tem afetado o ensino das línguas é o facto de a Gramática constituir uma competência da língua subalternizada, não estabelecendo relação com as restantes competências e não sendo explorada como uma das potencialidades a possuir para um bom domínio oral e escrito da língua. De facto, Costa (2007) defende que, se o ensino da Gramática beneficiasse de uma articulação direta com as restantes competências, poder-se-iam obter resultados bastante positivos no que respeita ao ensino da língua. Uma das lacunas encontradas, por exemplo, a nível escrito refere-se ao mau uso da vírgula que vem corroborar a ideia de que os alunos não possuem conhecimento linguístico, talvez por nunca terem refletido corretamente acerca do funcionamento da própria língua.

Há vários trabalhos, como os de Costa (2007), que têm evidenciado que o conhecimento gramatical traz benefícios fundamentais para as demais modalidades da língua.

No que respeita à leitura, o conhecimento explícito da língua revela-se essencial para uma leitura fluída, quer a nível da velocidade da mesma, quer em termos de interpretação. Note-se que, por exemplo, a Semântica desempenha um papel fulcral no desenvolvimento desta competência, já que para se chegar à mestria de leitor fluente, este deve ser capaz de interpretar o que é afirmado de distintas formas. Um desconhecimento face à reflexão sobre a estrutura da língua por parte do aluno provoca enormes dificuldades no tratamento do texto, dado que estes discentes irão sentir enormes dificuldades em tratar de forma diferenciada distintos tipos de texto, por exemplo, ou ainda em distinguir um argumento de uma opinião, advindo desta situação problemas a nível da extração da informação, ou, em etapas seguintes, da organização do próprio estudo.

Na oralidade, pode ainda verificar-se um desvio persistente da norma, desvio esse proveniente da falta de hábitos de reflexão sobre o funcionamento da língua. São exemplos a dificuldade na conjugação de certos verbos, ou o desconhecimento das formas de tratamento em diferentes situações comunicativas.

Quanto à escrita, Hudson (2001, 2004) demonstra, mediante a apresentação de estudos, o benefício da análise gramatical na produção escrita dos estudantes. Este linguista britânico tentou investigar se o treino formal e sistemático da Gramática melhoraria a capacidade de escrita de uma criança. Este assunto foi alvo de polémica, posto que existem autores para os quais as crianças não deveriam aprender Gramática e para os quais o estudo desta competência produziria efeitos prejudiciais na competência da escrita destas crianças. Um dos estudos referidos pelo autor, realizado na Finlândia, com 3000 crianças do ensino primário, mostrou que aqueles que estudaram a estrutura da frase no terceiro ano usaram melhor a pontuação três anos depois do que um grupo de controle, que não tinha recebido qualquer ensino reflexivo gramatical. Da mesma forma, Silvano e Rodrigues (2010) mostraram num estudo realizado com estudantes portugueses do 11.º ano que uma reflexão sistemática sobre elementos e estruturas linguísticas necessárias para a construção de um texto conduz a uma qualificação da competência de escrita.

Para além destes benefícios no desenvolvimento de outras competências, o conhecimento gramatical da língua materna tem a clara vantagem de ser um facilitador da aprendizagem de uma língua estrangeira (Duarte, 2008), pelo facto de muitos princípios serem comuns a bastantes línguas. Efetivamente, o domínio dos conceitos gramaticais básicos da língua materna do aluno beneficia uma aprendizagem bem-sucedida das línguas estrangeiras, na medida em que, ao conhecer corretamente a estrutura da própria língua, o estudante terá sucesso na aquisição de uma segunda. Este pressuposto deriva do conceito de “Gramática Universal” defendido por Chomsky (1998), que pode ser entendido como um conjunto de princípios que permitem o desenvolvimento da linguagem de uma criança durante os primeiros anos de vida, a partir do contacto que estabelece com a sua língua materna, isto é, diz respeito à teoria do estado inicial da faculdade da linguagem. Desta forma, o autor entende que a aquisição da linguagem é algo que a criança experimenta naturalmente e não algo que esta faça, visto que, ainda que o meio envolvente contribua para o seu desenvolvimento, a evolução geral da linguagem é comum a todos os falantes, logo as línguas são moldadas da igual forma (Chomsky, 1998).

No que se refere ao papel da Gramática no ensino do Espanhol como língua estrangeira, até ao desenvolvimento da Linguística nos finais do século XIX, os métodos de aprender segundas línguas não eram questionados de forma sólida. Os idiomas estrangeiros, tal como refere Piedehierro Sáez (2002), aprendiam-se apenas de duas maneiras: através da metodologia

herdada do latim e do grego, baseada na tradução de textos e na memorização de textos, ou mediante o estudo das regras gramaticais.

De facto, a existência de textos para traduzir estabeleceu uma técnica que pouco tempo depois se viria a consolidar como a característica primordial do Método “Gramática-Traducción”, o qual apresentava um modelo que provinha do ensino das línguas clássicas e tinha como objetivo a correção e a perfeição. No entanto, tal como indica Melero (2000), ainda que este método fosse bom e os alunos aprendessem efetivamente Gramática, os temas trabalhados numa aula eram excessivos e não tinham relação uns com os outros. Para além disso, a língua era aprendida através do encadeamento de regras isoladas que se analisavam e memorizavam, considerando-se o erro como negativo, pelo que deveria ser corrigido no momento em que fosse cometido.

No final do mesmo século, um grupo de linguistas ligados à *Sociedade Internacional de Fonética*, num movimento de reforma, defende que é necessário aprender línguas mediante textos contextualizados, deixando a Gramática para segundo plano. Nascia assim, o *Método Natural*, defendido por Richards y Rodgers (1998). Segundo esta metodologia, tornava-se fundamental aprender por imitação e esta aprendizagem deveria produzir-se da mesma forma que uma criança aprende a falar, isto é, naturalmente (Piedehierro Sáez, 2002). A aprendizagem da Gramática, de acordo com a citada metodologia, passava por demonstrações visuais, associações de ideias, exemplos, a tradução.

Ao longo do século XX, o lugar da Gramática no ensino de línguas estrangeiras foi objeto de muita discussão, questionando-se a sua fiabilidade enquanto elemento a incluir no ensino das línguas estrangeiras.

De acordo com Piedehierro Sáez (2002), as ideias do movimento de reforma, surgido nos finais do século XIX, constituíram a base do desenvolvimento do primeiro método de ensino com um apoio teórico firme, apoiado pelo surgimento da linguística aplicada na primeira metade do século XX – o *Método Audiolingual ou Audiooral*. Esta metodologia assentava na ideia da necessidade de aprender a falar a língua e da carência de adequar o vocabulário ao seu uso quotidiano. Para tal, recorria-se à repetição mecânica de estruturas, através de exercícios estruturais (de repetição, de espaços em branco, etc.), dado que os defensores do método acreditavam que, na aprendizagem de uma segunda língua, a repetição e reforço de regras fazia com que fossem evitados erros de transferência provenientes da língua materna. No entanto,

este sistema baseado nesta repetição de regras evidenciou ser bastante artificial, visto que se afastava do uso real da língua.

Com a entrada do método *Enfoque Comunicativo*, na década de 70, o estudo da Gramática deixou de ser considerado essencial na aprendizagem de uma língua. Esta competência passa a estar “dentro do conteúdo”, melhor dizendo, a estar implícita ao trabalho das demais competências da língua. Esta abordagem partiu da concepção inatista de Chomsky, segundo a qual são as experiências dos estudantes, que possibilitarão a construção da língua e o desenvolvimento da competência linguística, termo mais tarde substituído por “competência comunicativa” na proposta de Hymes (1972), competência esta que se desenvolve a partir do seu uso. Postula-se, desta forma, uma nova abordagem no ensino de idiomas. Era objetivo que, a partir desta competência, o aluno conhecesse e tivesse a habilidade de utilizar a língua (Piedehierro Sáez, 2002), visto que é o uso contextualizado que permite ao indivíduo a aquisição da capacidade de comunicar com outros falantes. Incluída na referida macrocompetência comunicativa, entendida como “los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos por la comunicación” (Canale y Swain, 1980, *cit por* Canale, 2000: 65), está a competência gramatical, a qual se centra, segundo o autor, no conhecimento e nas habilidades imprescindíveis para expressar com adequação o sentido literal das expressões.

Em certo sentido, como postula Vittoria Calvi:

“El enfoque comunicativo marca el punto de máximo alejamiento de la tendencia gramatical, tanto de tipo tradicional como de matriz estructuralista: la primacía del significado sobre la forma y de la comunicación sobre la corrección han acabado desplazando a la explicación gramatical en segundo plan o frente a otros componentes como el léxico y la pragmática; en particular, se ha renunciado a un tratamiento sistemático de los temas gramaticales.”

(1998: 353)

De facto, segundo Llopis-García (2012), é indiscutível que esta nova visão comunicativa renovou materialmente o panorama do ensino, posto que não é menos evidente que se redefiniram os aspetos formais da língua, prevalecendo uma concepção de Gramática dominada pelo significado. Este predomínio do significado sobre a forma fez com que os falantes interpretassem a forma no seu contexto de uso, isto é, pelos seus efeitos discursivos e pragmáticos em uso.

A negociação do significado, para outro autor, Piedehierro Sáez (2002), partiu da teoria baseada no modelo interacionista social de aquisição da linguagem, segundo o qual, um sujeito falante adquire uma língua graças à sua capacidade inata que lhe permite formular hipóteses a partir dos dados de entrada (*input*) que recebe dela, mas também graças à sua capacidade de interação com outros falantes, já que durante a comunicação significativa o aprendiz tem a capacidade de comprovar as hipóteses formuladas anteriormente, as quais serão confirmadas ou rejeitadas pelo seu interlocutor. Todavia, segundo o referido autor, as tarefas baseadas nesta negociação do significado, embora potenciassem uma visível fluidez na comunicação do sujeito falante, não fomentavam uma competência linguística semelhante à de um nativo, quer ao nível das formas gramaticais, quer ao nível dos seus usos, assistindo-se, assim, a uma “desgramaticalização” do ensino (Piedehierro Sáez, 2002). Desta maneira, começou a considerar-se a necessidade de prover o aluno de um sistema linguístico para atingir a comunicação, isto é, regressou a ideia que afirmava que para atingir uma competência comunicativa plena, o aluno deveria desenvolver a sua competência linguística. Surge, a partir deste pensamento, a denominada “Atenção à forma”, modelo proposto por Michael Long em 1991, no qual, “los aprendices conceden cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido comunicativo” (Ortega, 2001 cit. por Piedehierro Sáez, 2002: 23). Ou seja, este modelo pressupõe que o estudante observe reflexivamente o *input* recebido e capte as peculiaridades da língua, com o objetivo de, a partir destas, formular uma hipótese sobre uma regra geral que provoca o seu uso na comunicação (Piedehierro Sáez, 2002). Como acrescenta o autor:

“El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente dentro de un enfoque comunicativo, es así fundamental, especialmente si se traen al aula datos de la lengua objeto que pueden presentar especial dificultad. En este caso parecería que la simple exposición al input no resulta eficaz para la adquisición”.

(Piedehierro Sáez, 2002: 25)

Martín Sánchez (2008), dentro desta linha de pensamento, divide o conhecimento gramatical dos estudantes de línguas estrangeiras em dois tipos: o conhecimento gramatical explícito e o conhecimento gramatical implícito. O primeiro dos termos está relacionado com os conteúdos aprendidos conscientemente mediante uma instrução formal, enquanto o segundo revela ser um conhecimento intuitivo e inconsciente, pelo facto de o aluno quando aprende uma língua possuir

já alguns conhecimentos linguísticos, provenientes da sua língua materna. Por este motivo, a partir das abordagens comunicativas, existe um predomínio do ensino gramatical implícito, pelo facto de a Gramática ser considerada, por alguns autores, como o meio do qual nos servimos para atingirmos o nosso objetivo, que revela ser a competência comunicativa (Alonso, 2012). Como garante o autor citado, a Gramática deveria ser entendida como a escolha de formas linguísticas que todas as pessoas fazem para conseguir algo, ou seja, refere-se mais à nossa humanidade do que sugere uma série estática de regras e exceções gramaticais (Alonso, 2012, 59).

Assumindo-se, desta maneira, como indispensável o ensino da Gramática no processo de aprendizagem das línguas, visando o desenvolvimento da consciência linguística dos falantes, com base na explicitação da língua, importa centrar as atenções na forma como esta competência é trabalhada nos documentos orientadores do ensino, quer da língua materna, quer da língua estrangeira.

1.3. A Gramática nos documentos reguladores do ensino do Português e do Espanhol

Os Programas de Português têm acompanhado as diferentes concepções teóricas de Gramática que foram surgindo ao longo do tempo, como se pode visualizar pela revisão dos mesmos. O termo “funcionamento da língua” existente no programa de 1991 dá lugar ao termo “Conhecimento explícito da língua”, no *Programa de Português do Ensino Básico*¹ (PPEB doravante), homologado em 2009. Associada a esta mudança de termo, existe uma mudança de perspetiva, que vamos abordar, como forma de perceber onde residem as principais inovações.

A distinção mais notória entre os dois programas situa-se na forma como a Gramática é encarada no seio do processo de ensino-aprendizagem da língua. Assim sendo, a concepção de 1991 implica abordar o Funcionamento da língua como uma área a ser trabalhada sempre em contexto das demais competências, ao passo que o novo conceito implica a abordagem da Gramática como uma competência nuclear a par das restantes. Quer isto dizer que o PPEB visa o desenvolvimento de quatro competências específicas: Compreensão/Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua (de agora em diante CEL), a qual desempenha uma

¹ Irei referir-me unicamente ao PPEB, pelo facto de o meu estudo ter sido feito neste nível de ensino.

função autónoma e transversal às restantes, contribuindo, desta feita, para o desenvolvimento das mesmas.

Do mesmo modo, enquanto na primeira conceção não se estabelece uma relação sistemática entre o conhecimento implícito da língua dos falantes e o papel da gramática no ensino da língua, na segunda procura-se que o CEL assente na instrução formal e no desenvolvimento de conhecimentos metacognitivos, tendo sempre em consideração o conhecimento implícito do aluno. Além disso, embora no programa de 1991 o trabalho estivesse voltado para a correção dos erros de uso da língua e os conteúdos fossem organizados em função do seu uso, no programa de 2009 o labor está mais direcionado para a deteção de regularidades da língua e os conteúdos são organizados em função das diferentes etapas do desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos.

O papel da Gramática passa, assim, a ser revalorizado a partir desta nova conceção de Conhecimento Explícito da Língua, na medida em que lhe é destinado um trabalho autónomo, sistemático e centrado na evolução desta competência. O foco está no facto de os estudantes deverem apropriar-se do uso correto da linguagem, com vistas a que a consigam utilizar corretamente em diferentes situações comunicativas. Como tal, a abordagem desta competência presente no PPEB tem como objetivo primordial o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, numa gradual complexidade que lhes permitirá transformar este conhecimento intuitivo, num conhecimento explícito, mediante a reflexão linguística. De notar que esta reflexão deve ser sistemática, no sentido em que, a partir desta metodização, os discentes vão-se consciencializando daquilo que já sabem sobre a estrutura da sua própria língua. Isto porque ensinar Gramática não passa pela transmissão de novos conhecimentos, mas sim pela consciencialização dos conhecimentos que os alunos já possuem sem terem consciência disso.

Como já foi verificado, o PPEB inova o trabalho relativo ao domínio do conhecimento gramatical. Neste sentido, também ele integra contributos relativos ao estudo linguístico feitos até 2008 e que foram consagrados no *Dicionário Terminológico* (DT, doravante), que constitui, tal como menciona Silvano (2014: 29), “um dos documentos referenciais mais relevantes para o domínio do conhecimento explícito da língua, na medida em que estabelece no Programa não só a terminologia a usar, mas também os diferentes níveis de análise de língua”.

De facto, o DT, que apenas dispõe de uma versão *online* (<http://dt.dge.mec.pt/>), resultou de um documento designado *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS, doravante), adotada no ano letivo 2003/2004, que visava uma uniformização

terminológica para a prática pedagógica dos professores de Português dos ensinos Básico e Secundário (Portaria 1488/2004). Desta forma, com os objetivos de uniformizar os termos que sofreram a denominada “deriva terminológica” e ultrapassar a desatualização que a Nomenclatura Gramatical de 1967 evidenciava, surge o DT, como um documento referencial para a definição dos conteúdos abordar e para a sua organização. Este documento regulador pretende uniformizar os conceitos destinados, não só ao nível do CEL, mas também no que diz respeito a alguns termos ao nível das restantes competências da língua, ou seja, tal como é possível ler no PPEB, faculta a todos os professores “uma metalinguagem comum, no sentido de inverter a tendência para a deriva terminológica que se foi manifestando nos últimos anos” (PPEB, 2009: 78).

Para além das referidas renovações, o PPEB, similarmente, inova nas metodologias de ensino gramatical, as quais se revelam distintas das implícitas ao programa de 1991, melhor dizendo, propõe novas abordagens potenciadoras do ensino da gramática, de forma a fomentar uma aprendizagem significativa, através de “atividades de descoberta”, ou “laboratórios gramaticais”, metodologia que transforma o aluno em investigador do próprio processo de aprendizagem a partir dos seus conhecimentos intuitivos da língua². Convém acrescentar, finalmente, que de um paradigma centrado, essencialmente, na figura do professor, passa-se, através do PPEB, para um modelo do ensino da gramática que implica um conhecimento reflexivo/ explícito do aluno em que o professor assume apenas o papel de guia num percurso de descoberta por parte do aluno.

Já com respeito ao lugar da Gramática no ensino do Espanhol como língua estrangeira, tal como referimos na secção anterior, o seu lugar e o seu tratamento didático foram sendo objeto de debate praticamente desde os primeiros momentos da reflexão em torno desta atividade. Atualmente, a importância do conhecimento gramatical para o ensino de línguas é maioritariamente aceite.

O *Programa de Iniciação do Espanhol* visa que o aluno desenvolva, ao longo do seu processo de aprendizagem, uma autonomia progressiva, ou seja, apela a que todo o trabalho didático realizado tenha como protagonista o aluno. Segundo este documento regulador, o objetivo principal da aprendizagem de línguas é o desempenho da competência comunicativa, no sentido em que o estudante deve ser capaz de interagir linguisticamente, de forma adequada, nas diferentes situações comunicativas, tanto na escrita como oralmente (*Programa de*

² Esta metodologia será apresentada em capítulos posteriores.

Espanhol-iniciação, 2001). Para tal, o professor deve desenvolver a competência linguística do aluno, centrada no conhecimento e nas capacidades de utilizar a gramática, tendo em vista a compreensão e a expressão. Esta competência, segundo Canale y Swain (2000), constitui umas das componentes da competência comunicativa.

A Gramática, segundo este ponto de vista, não tem um valor em si mesmo, ao contrário do que se passa no ensino do Português atualmente, no qual o Conhecimento Explícito da Língua é uma componente transversal às restantes competências da língua, contribuindo para um melhor desempenho, mas é considerado como um meio ao serviço da comunicação e deve ser tratada nesta perspetiva.

É importante, de igual modo, realçar que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ter-se em conta que a linguagem é uma atividade humana complexa, logo é fundamental que a mesma seja trabalhada em distintas situações comunicativas. Neste caso, o professor deve fornecer aos alunos meios linguísticos suficientes que potenciem a comunicação usando a língua estrangeira, neste caso, o espanhol, realizando tarefas tão autênticas o quanto possível, com o intuito de que os estudantes empreguem a língua, tornando-se cada vez mais fluentes. López (2004) sublinha esta ideia afirmando que devemos habituar os alunos a desenvolver a tomada de consciência gramatical, pois, desta maneira, tornámo-los mais autónomos.

De facto, a autonomia do estudante é uma das premissas do *Programa de Espanhol*, que se baseia nos documentos reguladores do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE), o *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), em português *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), segundo os quais os estudantes devem desenvolver gradualmente a sua autonomia, de forma a tornarem-se cada vez mais responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem, com autonomia suficiente para evoluir no conhecimento do Espanhol, num processo que possa prosseguir por toda a sua vida (PCIC, 2006).

Com base em tudo o que foi mencionado, pode constatar-se que, embora existam docentes que prefiram ensinar Gramática descontextualizada e autonomamente, o programa determina que o seu ensino deve ser feito implicitamente, ou seja, a partir do trabalho da leitura, escrita ou oralidade, o docente deve trabalhar os conteúdos gramaticais que lhe estão subjacentes, para que o aluno consiga ser autónomo o suficiente na hora de se enfrentar uma situação comunicativa semelhante à aprendida em sala de aula, utilizando os recursos gramaticais

corretos. Neste sentido, revela-se distinto do ensino do Português, dado que neste a Gramática é considerada como uma componente transversal às demais competências da língua, mas que pode também surgir como uma componente autónoma.

1.4. Metodologias de ensino da Gramática

O modo como o professor ensina a Gramática vai influenciar, positiva ou negativamente, a forma como o aluno vai aprendê-la. Assim, muitos dos artigos escritos ao longo das últimas décadas colocam a tónica no “como deve a gramática ser ensinada?”, refletindo sobre os métodos utilizados para o ensino desta competência.

Numa perspetiva tradicional, o ensino da Gramática “parte da apresentação das regras normativas e assume como principal estratégia a memorização ou o conhecimento das definições” (Matos, 2013: 17). Segundo esta perspetiva, os conteúdos possuem um teor declarativo, logo o conhecimento gramatical passa pela memorização de uma série de termos e definições que sustentam o bom uso da norma padrão. De facto, o ensino da Gramática da língua materna está muito ligado à sua natureza normativa, na medida em que o seu objetivo não passa por analisar ou descrever os usos da língua, mas sim por transmitir o conjunto de regras que dizem respeito a essa mesma norma, com o intuito de que os falantes saibam falar e escrever bem.

Neste caso, esta metodologia possui um carácter dedutivo, isto é, parte da teorização dos conteúdos para a sua exercitação, sendo que apenas se aprendem novos conteúdos, ou se faz a revisão dos que já lhes foram transmitidos anteriormente, seguidos da sua consolidação, mediante atividades que seguem o modelo estabelecido. Privilegia-se a memorização dos conteúdos e não uma abordagem mais reflexiva ou analítica. Do mesmo modo, pode afirmar-se que, neste método, os conteúdos são estudados frequentemente de forma isolada, mais especificamente a partir da leitura de um texto, mas desvinculados de sentido.

No entanto, o referido método tem vindo a ser alvo de inúmeras críticas, em particular devido a avanços nos estudos no âmbito da Linguística e das abordagens comunicativas surgidas através do ensino das línguas estrangeiras (cf. secção anterior), pelo facto de estar associado a práticas nas quais o aluno se vê obrigado a realizar um conjunto de exercícios repetitivos e sem aplicação, com o único fim de alcançar uma boa qualificação num teste de avaliação, a partir de regras memorizadas e frequentemente mal compreendidas. Para além

disso, na maior parte das vezes, esta metodologia centra-se no estudo da norma padrão, desvalorizando as restantes variedades, o que pode fazer com que os alunos de outras variedades não se identifiquem com o que aprendem e percam o interesse na aprendizagem da gramática da sua língua materna.

Contrariamente, uma metodologia baseada na reflexão sobre a língua contrapõe-se à mencionada anteriormente. Segundo esta perspetiva, a língua é entendida como um organismo vivo, sempre em constante transformação, resultando da interação social, ou seja, da interação entre os falantes. Assim, neste método, baseado na indução (parte da aplicação dos conteúdos para a sua teorização), o aluno é o centro da aprendizagem, e, a partir da compreensão e análise dos conteúdos presentes em exercícios de diferentes tipologias, é encorajado a chegar à resposta correta. Durante todo este processo, a língua é trabalhada pelos próprios discentes, partindo sempre dos seus conhecimentos prévios.

Esta abordagem tem por base o conceito “*language awareness*”, sublinhando a importância da consciencialização dos processos envolvidos na aprendizagem da Gramática, de modo a que os alunos possam controlar o seu conhecimento explícito da língua. Neste âmbito, preconiza-se um ensino que tenha em conta o processo natural de aquisição da língua. Desta forma, uma das metodologias que tem vindo a ganhar terreno no ensino da Gramática na língua materna é a Oficina Gramatical, termo proposto pela primeira vez em 1992 por Inês Duarte, tendo sido substituído mais tarde, por Laboratório Gramatical. Neste método, fortemente indutivo, os alunos tomam consciência do seu conhecimento linguístico de forma estruturada e reflexiva, desenvolvendo a sua consciência linguística, a partir do conhecimento intuitivo que possuem, promovendo, aliás, as suas capacidades investigativas. Pretende-se, sobretudo, que os estudantes aprendam a partir da descoberta (cf. Duarte, 1992, 2000, 2008; Matos, 2013).

Atualmente, quer no ensino de línguas, quer no ensino das demais disciplinas curriculares, um método bastante presente no processo de ensino-aprendizagem denomina-se “Aprender fazendo”, ou “*Learning by doing*”, desenvolvido por John Dewey em 1916. Esta metodologia sublinha a ideia de que o aluno aprende mais quando aplica os seus conhecimentos e aptidões na realidade e tem como ponto de partida a vontade e necessidades dos indivíduos. A educação baseada nesta prática é, segundo a consideração do *Portal da Educação*, vista como um processo de reconstrução e reorganização das experiências adquiridas que irão influenciar as experiências futuras.

Para Dewey, tal como reflete Gabrielsson (2011) (Dewey, 1977 *cit. por* Gabrielsson, 2011: 8), a melhor maneira de adquirir conhecimento é, em primeiro lugar, fazer algo prático e, posteriormente, discutir e analisar a dita tarefa. Acrescenta ainda que a prática cria a teoria, logo, existe uma cooperação entre ambas.

No que respeita ao ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente do Espanhol, a metodologia predominante é a indutiva, dado que, segundo Sonsoles Fernández:

“Es necesario que los ejercicios gramaticales no sean algo lejano y extraño al uso que el alumno hace de la lengua, sino que le motiven a descubrir las estructuras del lenguaje, lo estimule a hacerse comprender y comprender mejor a los demás, y así, a través de un mejor conocimiento y maleabilidad llegue a dominar los recursos lingüísticos”.

(Sonsoles Fernández, 1987: 12)

Autores que trabalham no ensino da Gramática em ELE, em particular Alonso, Perís, Simón (2013), Giovannini (2009) ou López (2004) partem do pressuposto de que não deve ser o professor a explicar o conteúdo gramatical. O docente deve, pelo contrário, implicar o estudante desde o início, fornecer-lhe amostras de língua e deixar que sejam os próprios a descobrir os fenómenos linguísticos que vão trabalhar. Alonso (2013), neste sentido, considera que o docente deve atuar como facilitador, proporcionando ajuda no momento oportuno, com o objetivo de que os estudantes atinjam uma aprendizagem significativa. Para tal, os conteúdos gramaticais devem estar contextualizados e possuir um sentido comunicativo para o aluno. Igualmente ressalta-se o facto de estes conteúdos, quando trabalhados a partir de inferências intuitivas e reflexivas, possuírem vantagens na aquisição do conhecimento, no sentido em que os alunos quando aprendem uma língua estrangeira não partem do zero, usufruindo de conhecimento sobre o conceito de comunicação linguística e dos traços comuns existentes entre as gramáticas de diferentes línguas estrangeiras.

O centro do labor do docente não deve passar pelo conhecimento declarativo sobre a língua, pelo que se torna imperativo que este seja apenas um meio para atingir o conhecimento instrumental, ou seja, a perfeita utilização da língua, estimulando a exploração e não a memorização, pois a investigação trará consigo índices altos de progresso na aprendizagem dos conteúdos gramaticais (cf. Giovannini, Perís, Rodríguez, Simón, 2009). É óbvio que este procedimento de análise dará lugar a uma série de erros, no entanto, é fundamental que o discente tenha em consideração de que as falhas cometidas beneficiarão o seu processo de

aprendizagem, na medida em que são parte intrínseca da sua aprendizagem, ou seja, para que o aluno transforme o seu conhecimento intuitivo num conhecimento explícito, é importante que realize diversas tentativas, algumas delas falhadas, para que, por fim, consiga desenvolver as estruturas mentais essenciais à consolidação das ditas aprendizagens.

Após a reflexão sobre as metodologias centradas no ensino da Gramática, quer em língua materna, quer em língua estrangeira, importa salientar as vantagens e desvantagens do método indutivo e dedutivo, as quais se referem a ambas as línguas. De notar que a metodologia centrada no Laboratório Gramatical não será alvo de apontamentos a este respeito, dado que será aprofundada com a devida atenção no capítulo 2.

O método dedutivo caracteriza-se, positivamente, pela poupança de tempo por parte do professor em ensinar os termos gramaticais, na medida em que os alunos aprendem do geral para o particular e alguns podem sentir mais facilidade na memorização dos conteúdos, para além de ser mais bem compreendido por aqueles estudantes que necessitam da regra para se sentirem seguros no momento de produzir enunciados. Contudo, neste método, é o professor quem domina o discurso e os alunos detêm exclusivamente um papel passivo do conhecimento, sendo, por isso, meros recetores da informação. Consequentemente, em momentos nos quais se aplica uma terminologia mais complexa, os alunos sentem uma grande dificuldade e ficam bastante confusos, visto que não estão habituados a uma prática reflexiva e autónoma. Do mesmo modo, López (2004) acrescenta ainda que uma explicação não se recorda tão facilmente como uma demonstração.

O método indutivo implica os alunos desde o início da aprendizagem, o que os torna agentes ativos no próprio processo de aprendizagem e não meros recetores de informação, ou seja, a aprendizagem da gramática não parte apenas do manual ou do professor, mas do próprio aluno, que vai construindo o seu conhecimento. Desta forma, os estudantes desenvolvem as suas habilidades na compreensão da língua, à medida que vão solucionando os problemas que surgirem, desenvolvendo, assim, a sua autonomia. Trata-se de uma metodologia bastante benéfica no ensino da Gramática, dado que os discentes, sendo responsáveis pela sua aprendizagem e tendo uma participação bastante ativa neste processo, sentem-se mais motivados e assimilam os conteúdos de forma mais eficaz. Todavia, embora seja vantajosa, é uma metodologia que implica um grande esforço por parte do docente aquando do momento da planificação. Igualmente desvantajoso é o facto de os alunos poderem sentir dificuldades na elaboração das regras, sendo menos moroso aprender por via dedutiva. Para além disso,

segundo López (2004), o tempo e a energia disponibilizados para chegar à regra podem fazer transparecer a ideia de que a regra é o objetivo do ensino em vez de ser o meio através do qual se chega ao conhecimento.

No que respeita à metodologia centrada no conceito “Learning by doing”, em que a sua prática se assemelha à da metodologia utilizada pelos laboratórios gramaticais, esta possui a grande vantagem de os alunos se sentirem permanentemente motivados na aprendizagem dos conhecimentos, visto que adquirem os conteúdos de forma mais prática. Contudo, é considerado um método, segundo Gabrielsson (2011), difícil de concretizar por parte do professor, pelo facto de ser trabalhoso criar atividades que sirvam para ensinar a gramática de forma prática.

...

Neste capítulo procurou-se distinguir entre as diferentes aceções de Gramática, a partir da análise da sua evolução ao longo do tempo, contrastando as principais abordagens de ensino desta competência, tendo sempre em consideração alguns dos trabalhos de referência no âmbito desta área, tais como Duarte (1997, 2000, 2008), Chomsky (1966), Hudson (2001, 2004), entre outros.

A revisão feita sobre o lugar da Gramática no ensino de línguas revelou-se essencial para evidenciar a importância que esta competência tem no ensino-aprendizagem quer do Português como língua materna, quer do Espanhol, como língua estrangeira. De facto, esta importância encontra reflexo na organização dos documentos reguladores do ensino destas duas disciplinas.

Por fim, a análise de algumas metodologias de ensino da gramática permitiu realçar os aspetos positivos e negativos de cada uma delas.

Capítulo 2- O Laboratório Gramatical

O presente capítulo centrar-se-á na análise da metodologia proposta por Duarte (1992, 1997), denominada *Oficina Gramatical*, termo mais tarde substituído por *Laboratório Gramatical*, que constitui o foco do estudo do presente relatório. É objetivo, a partir deste capítulo, mostrar em que consiste o Laboratório Gramatical e as vantagens da sua aplicação na aprendizagem de conteúdos gramaticais.

Desta forma, em primeiro lugar, serão abordados os principais pressupostos do laboratório gramatical, explorando algumas das propostas fundamentais, que contextualizam o seu aparecimento e explicam algumas das suas premissas e objetivos. Em segundo lugar, analisar-se-ão, de forma detalhada, as diferentes fases que compõem o laboratório e, por último, serão apresentados alguns estudos que comprovam os benefícios deste método no desempenho dos alunos, como o de Silvano e Rodrigues (2009), realizado no âmbito do projeto *Investigação e Ensino da Língua Portuguesa* (futuramente IELP), de forma a justificar a eleição desta metodologia para o desenvolvimento do presente relatório.

2.1. Pressupostos

Uma das premissas estabelecidas pelo PPEB é a de que existe uma:

“necessidade de acentuar no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma.”

(PPEB, 2009:5)

Para tal, é fundamental que se tenha em consideração o conhecimento intuitivo/ inconsciente que os falantes têm enquanto falantes nativos do português, de forma a torná-lo consciente/explicito. Esta ideia advém do conceito de “gramática interiorizada” defendido por Chomsky (1998) e já abordado no capítulo anterior. É importante relembrar que para Chomsky, a criança já nasce dotada de uma capacidade inata de aquisição da linguagem, ou seja, que tem

interiorizada uma série de regras que lhe permite produzir e compreender um enunciado pertencente à língua falada pela comunidade em que se insere.

A metodologia que melhor se adequa a estas premissas baseia-se na ideia de que o estudo gramatical deve ser orientado como uma atividade de descoberta, que caracteriza a Oficina/Laboratório Gramatical, sendo esta também a perspetiva defendida pelo PPEB.

Face à constatação de que o ensino da Gramática estava subjugado para segundo plano nas aulas de Português, Duarte (1992) defende que seria “necessário dar aos alunos múltiplas ocasiões para um trabalho laboratorial sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes” (Duarte, 1992: 165), investindo na ideia de que este espaço destinado à reflexão sobre o funcionamento da língua deveria ser concebido como uma “Oficina Gramatical”, a partir da qual os alunos são confrontados com dados da língua, ora fornecidos pelo professor, ora recolhidos pelos próprios, a partir das orientações do docente. Dispondo de gramáticas, dicionários, prontuários, terminologias, que se habituam a saber usar, observam os dados e, com o auxílio do docente ou dos materiais fornecidos pelo mesmo, elaboram generalizações, regularidades ou idiossincrasias, e, no final, realizam exercícios de treino, de forma a consolidar os conhecimentos aprendidos.

Este método consiste em convidar o aluno a adotar métodos de trabalho específicos do método científico (Descartes, 1637), a partir do qual o discente deve ser o próprio investigador do seu processo de aprendizagem, conhecendo através da descoberta (Silvano, 2010), tendo sempre em consideração o seu conhecimento intuitivo, dado que o aluno reflete sobre a língua e sobre o seu funcionamento partindo do seu conhecimento intuitivo e da sua consciência linguística (“language awareness” (Titone, 1988)). Tal como refere Silva (2008: 98), o “ensino-aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência e a sistematização do conhecimento da língua, com base em atividades de descoberta e resolução de problemas que são utilizados em outras áreas curriculares”, visto que ao ter a oportunidade de observar, colocar hipóteses, observar os mecanismos de funcionamento da língua, detetar regularidades, formular generalizações e refletir sobre as operações que realiza quando usa a língua, o aluno desenvolve-se cognitivamente, ou seja, desenvolve as suas capacidades mentais e procura a sua capacidade de abstração e a própria criatividade na procura de soluções aos problemas que lhe são colocados frequentemente. Melhor dizendo, o estudo da Gramática, baseado no Laboratório Gramatical, oferece um meio excecional de treino das suas capacidades gerais que constituem

um objetivo na maioria das disciplinas curriculares: a consciência, a observação, a capacidade de resolução de problemas e de generalização (Duarte, 2008).

Duarte (2008) afirma que, ao longo de todo o processo, o aluno vai desempenhar um papel central e ativo, apercebendo-se de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida, sem que, para isso, tenha de memorizar uma lista interminável de paradigmas e regras, ao passo que o docente terá o papel de orientação rigorosa. É imprescindível que o professor tenha em conta que a gramática deve ser ensinada de forma hierarquizada, devendo, como tal, recorrer a paradigmas de ensino estruturados e organizados. Desta forma, é importante que utilize, ao longo do ano letivo, distintas atividades destinadas ao trabalho dos conteúdos gramaticais, tendo em consideração a complexidade dos mesmos, e não mediante uma atividade única que aborde o tema em estudo, por exemplo.

Assim, através de diferentes etapas, o Laboratório Gramatical permite que os alunos adquiram, desenvolvam e exercitem o seu “olhar de cientista”, isto é, que observem e reflitam sobre a língua e os seus usos.

2.2. Procedimentos

Sendo o Laboratório Gramatical uma metodologia cujo objetivo se traduz pela reflexão sobre o funcionamento da língua, orientada pelo professor como uma atividade de descoberta, Duarte (1992, 1997, 2008) determinou o estabelecimento de quatro fases, cada uma desdobrada em diferentes tarefas: a primeira diz respeito à apresentação do *corpus*; a segunda refere-se à problematização, análise e compreensão dos dados; a terceira envolve a realização de exercícios de treino e a quarta destina-se à avaliação da aprendizagem realizada, como se pode ver na figura 1.

Figura 1: Fases e tarefas do Laboratório Gramatical (Silvano e Rodrigues, 2010:

280)

Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do corpus	1.ª tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2.ª tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3.ª tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4.ª tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5.ª tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6.ª tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7.ª tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8.ª tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9.ª tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10.ª tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Dada a importância desta metodologia no presente relatório, convém salientar as principais tarefas de cada uma das fases, apresentadas por Duarte (1992, 1997, 2008), por Silvano e Rodrigues (2009) e por Silvano (2014).

A primeira fase é da responsabilidade do professor, o qual reúne uma série de dados linguísticos que considera mais significativos para a compreensão do tema gramatical em questão e organiza-os em dois blocos, um para observação e outro para a validação das generalizações feitas pelos alunos. No entanto, tal como se pode verificar no quadro apresentado, o docente pode incumbir os alunos de reunirem esses dados linguísticos sob a sua orientação.

Na segunda fase, é dada a oportunidade aos discentes de descrever tais dados, agrupando-os em função das suas semelhanças e diferenças e sendo-lhes ensinados, sempre que possível, a metalinguagem gramatical adequada. Nesta etapa, o docente pode optar por formular uma pergunta sobre os dados apresentados aos alunos ou apresentar um problema a partir de uma produção dos próprios. É importante que o aluno observe os dados ou o problema apresentado,

procurando que identifique os padrões comuns, abstraindo-se dos aspetos irrelevantes para a consecução da pergunta ou resolução do problema. Para além disso, resulta pertinente, ainda nesta fase, que os estudantes formulem hipóteses, partindo das suas intuições sobre a língua e testem essas hipóteses, mediante a manipulação dos dados iniciais ou de novos dados linguísticos do mesmo tipo fornecidos pelo professor, com o objetivo de que a turma teste a validade da generalização feita anteriormente e possa ser levada a reformulá-la ou a mantê-la. Esta validação passa pelo registo da dita hipótese sob a forma de uma generalização gramatical, por exemplo uma regra (Duarte, 2008).

A terceira fase consiste na realização de uma série de exercícios de treino, propostos pelo professor, de forma a proporcionar aos alunos a prática do conhecimento adquirido. Desta forma, estas atividades devem garantir que as generalizações feitas na etapa anterior fiquem armazenadas na memória a longo prazo e possam ser reativadas pelo aluno, quando necessário. É fulcral que as atividades proporcionadas aos discentes sejam variadas e com diferentes graus de complexidade, a fim de que as mesmas possam ser aplicadas em distintas fases de aprendizagem, tendo sempre em consideração a faixa etária dos alunos e o nível de conhecimento dos mesmos relativo ao funcionamento da língua (Duarte, 1992). Para além disso, tal como refere Duarte (1992: 171):

”Os exercícios de prática podem variar quer em grau de complexidade, quer em «investimento» do professor e do aluno, isto é, em alguns deles é o professor quem fornecerá o material sobre o qual o aluno trabalhará, noutros é o aluno quem deverá recolher o material, de acordo com as instruções previamente fornecidas.”

A quarta fase refere-se à avaliação dos conhecimentos relativos ao tema estudado. Esta avaliação pode ser feita por escrito ou oralmente, quer através de uma ficha de trabalho, quer mediante um teste de avaliação sumativo.

2.3. Estudos que comprovam o benefício do Laboratório Gramatical no desempenho dos alunos

Definitivamente, e tal como afirma Duarte (2008), esta forma de conceber o ensino da Gramática, mediante a utilização de Oficinas Gramaticais, tem mostrado vantagens cognitivas

e instrumentais em resultados de investigação realizada em vários sistemas de ensino, pelo facto de insistir no papel ativo do aluno, aliando os conhecimentos intuitivos que possuem da língua à sua capacidade de descoberta, rejeitando a mera memorização das regras e definições gramaticais. Assim, existem estudos que provam que a utilização do Laboratório Gramatical traz benefício no processo de aprendizagem dos alunos, quer a nível da assimilação de conteúdos gramaticais, quer na qualificação de outras competências, como a da escrita.

Um dos estudos foi realizado por Rodrigues e Silvano (2009), inserido no âmbito do projeto IELP, cujo objetivo primordial foi desenvolver estudos de investigação-ação no domínio do Ensino do Português². O referido estudo foi elaborado a partir da constatação de que alunos do ensino secundário revelavam sérias dificuldades ao nível da produção escrita, deficiência esta relacionada com o facto de o aluno não ser capaz de reconhecer as características fundamentais e o funcionamento do texto implicado na instrução, não conseguindo, dessa forma, ativar os recursos linguísticos para a sua consecução.

Este estudo tinha como um dos principais objetivos destacar a correlação existente entre a competência linguística do aluno e a competência escrita. Para realizar este estudo, foi eleito para produto final a produção de um texto de apreciação crítica, pelo facto de implicar um juízo de valor e uma fundamentação, conceitos que estão subjacentes aos textos escolares. Na realização deste texto pressupõe-se que os estudantes identificassem o objeto (livro/obra lida), empregando frases com verbos copulativos e orações subordinadas relativas restritivas ou livres; a expressão do seu sentimento em relação ao objeto ao qual atribui um valor (apreciação positiva), emitindo um juízo de valor, através da utilização de subordinadas adjetivas relativas restritivas, de substantivas relativas, de orações subordinadas causais e de coordenadas explicativas, de frases com adjetivos e verbos com traços semânticos de valoração positiva, de predicativos do sujeito e de predicativos do complemento direto; e a expressão de uma apreciação global do objeto.

A metodologia selecionada foi a dos Laboratórios Gramaticais pelas suas vantagens, já referidas, desenvolvendo-se um percurso de ensino-aprendizagem faseado, orientado pelo docente. Tendo sempre em consideração os princípios de consciencialização linguística, todo o processo era elaborado em sequências que partiam do conhecimento implícito para o explícito, conduzindo o aluno a desenvolver atividades como a leitura analítica dos textos, o levantamento

² Irei abordar os princípios deste tipo de estudo no capítulo 4.

de elementos operantes da tipologia textual em questão e a reflexão sobre as estruturas linguísticas presentes ao nível sintático e semântico (Rodrigues e Silvano, 2009).

As oficinas gramaticais seguiram as etapas que a metodologia pressupõe. Assim, o seu desenvolvimento passou pela observação, descrição e análise dos dados linguísticos extraídos dos textos em estudo, importantes para a construção do tipo textual em causa, seguindo-se a formulação e a testagem de generalizações e, por fim, a consolidação através da exercitação, de forma a alargar e aprofundar o conhecimento explícito da língua para a sua reativação no momento da produção discursiva consciente e intencional.

Na análise dos textos, foram consideradas três unidades discursivas correspondentes aos três tipos de ato previstos: identificação da obra ou livro, a apreciação e a opinião final, as quais correspondiam à tradicional estrutura tripartida do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Verificou-se que o uso do Laboratório Gramatical produziu uma melhoria significativa da produção escrita dos alunos, pelo facto de não só o segmento textual relativo à apreciação ocorrer em maior número no pós-teste, como também os elementos e estruturas linguísticas trabalhados ao longo da oficina gramatical serem mais frequentes e variados. Para além disso, notou-se uma preocupação dos estudantes na adequação da produção textual à especificidade determinada na instrução de escrita do professor. Em conclusão, o pós-teste revelou que os alunos tinham melhorado uma das vertentes do texto de apreciação crítica, em particular aquela em que tinham apresentado maiores dificuldades na realização do pré-teste (Rodrigues e Silvano, 2009).

Outro estudo que corrobora os benefícios do trabalho gramatical em oficinas nomeadamente na melhoria de outras competências é Matos (2013), que procurou evidenciar a influência do conhecimento explícito da língua no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, através do uso da metodologia do Laboratório Gramatical. Para tal, optou por trabalhar o uso do adjetivo e avaliar os efeitos do seu conhecimento no desenvolvimento da interpretação de textos e da produção escrita.

Foram realizadas algumas oficinas gramaticais, quer no ensino do Português como língua materna, quer no ensino do Espanhol como língua estrangeira, num grupo de alunos, tendo outro grupo como *controle*, em que o mesmo conteúdo gramatical foi lecionado usando outra metodologia. Após o trabalho experimental realizado e a análise comparativa dos testes realizados a ambas turmas, foi possível constatar que a utilização dos laboratórios gramaticais produziu uma melhoria significativa nos alunos tanto a nível da compreensão textual, como da

produção escrita. De facto, o grupo de alunos que trabalhou a oficina gramatical, quando comparado com o grupo que não usou esta metodologia, apresentou um aumento significativo do número de adjetivos usados na descrição de duas imagens (na realização do pré-teste surgiram 17 ocorrências, num grupo de 18 alunos e, após o laboratório, foram observadas 181 ocorrências de adjetivos, além do uso de adjetivos bastante diversificados). No grupo de controlo, 15 dos 39 alunos não conseguiram realizar o pós-teste com sucesso.

Assim, os resultados apresentados, mediante a análise dos estudos, confirmam a ideia de que:

“A explicitação do conhecimento sobre a língua, feita mediante abordagens de «aprendizagem pela descoberta» favorece o ensino da gramática, havendo efeitos positivos na compreensão e produção escrita e também ao nível do conhecimento metalinguístico.”

(Matos, 2013: 72)

Os estudos referidos mostram que o laboratório gramatical contribui para uma aquisição bem-sucedida do conhecimento explícito da língua. Desta forma, quando este conhecimento sobre o funcionamento da língua é adquirido mediante a utilização de oficinas gramaticais, os alunos são capazes de mobilizá-lo para a realização de atividades relativas às restantes competências da língua.

2.4. O Laboratório Gramatical vs. Método dedutivo de ensino da Gramática

Numa época em que se considera a competência gramatical fundamental para o desenvolvimento das competências da escrita, leitura e oralidade, preconizando-se que todo o trabalho em torno da mesma deve ser encarado como um processo de reflexão, o que é mais frequente na prática letiva é, no entanto, o recurso ao método de ensino tradicional. De facto, muitos docentes ensinam a gramática transmitindo conteúdos, propostos pelos manuais, de forma expositiva, cabendo ao aluno somente a responsabilidade de absorver os conteúdos, através da memorização de regras e conceitos gramaticais e de aplicá-los nos momentos de avaliação, desempenhando o papel de mero recetor passivo da aprendizagem.

Contrariamente, na metodologia proposta pelo Laboratório/ Oficina Gramatical, a aprendizagem da Gramática pressupõe os conhecimentos intuitivos que detêm os discentes, de forma que o ensino da língua seja reflexivo. Ao longo deste processo, os estudantes têm a oportunidade de observar regularidades e idiosincrasias da língua, descrever dados

linguísticos, formular e comprovar hipóteses sobre os mesmos e refletir sobre os conteúdos aprendidos, com o intuito de que fiquem armazenados na memória a longo prazo. O objetivo desta metodologia não passa pela memorização de regras e conceitos gramaticais, como no método dedutivo, mas sim pelo desenvolvimento das capacidades investigativas do aluno acerca do seu próprio processo de aprendizagem. Os discentes, no Laboratório Gramatical, funcionam como um elemento ativo da sua aprendizagem, tornando explícito o conhecimento implícito que têm da língua. Desta maneira, os alunos promovem hábitos de reflexão sobre a língua, que permitem uma compreensão mais bem-sucedida dos conteúdos gramaticais. Para além disso, a correta assimilação e compreensão dos conhecimentos linguísticos permitirá, assim, uma melhor aprendizagem das restantes competências da língua.

...

Neste capítulo, procurou-se mostrar que a metodologia que caracteriza o Laboratório Gramatical constitui uma mais-valia no processo de explicitação do conhecimento gramatical, na medida em que, através da adoção do “ensino pela descoberta”, o aluno atua como o investigador da sua própria aprendizagem, partindo sempre do seu conhecimento intuitivo/implícito da língua. Ou seja, pretendeu-se mostrar que este método promove a explicitação do conhecimento inconsciente do falante, mediante um trabalho laboratorial, baseado no método científico de Descartes (1637).

Assim, foi realizada uma contextualização da metodologia introduzida em 1992 por Inês Duarte, abordando os principais pressupostos, seguida da explicitação das distintas fases que a compõem: apresentação do *corpus* linguístico; problematização, análise e compreensão dos dados; realização de exercícios de treino e avaliação da aprendizagem.

Finalmente foi objetivo comprovar, através dos estudos de Rodrigues e Silvano (2009) e Matos (2013), que o Laboratório Gramatical potencia uma aprendizagem bem-sucedida do conhecimento explícito da língua, permitindo a sua mobilização para aperfeiçoar as restantes competências.

Capítulo 3 - Questões teóricas sobre o Tempo enquanto categoria gramatical

De forma a provar que o Laboratório Gramatical é mais eficaz quando comparado com o método tradicional, selecionamos como conteúdo gramatical a trabalhar algumas questões sobre a categoria gramatical Tempo.

Assim, neste capítulo, num primeiro momento, trabalhar-se-ão algumas questões teóricas relativas ao Tempo enquanto categoria gramatical, realçando aspetos fundamentais para a sua compreensão, tais como a própria definição do termo, o esclarecimento das diferentes relações temporais existentes em frases ou sequências de frases e a distinção entre relações deícticas e anafóricas, tendo em conta os trabalhos elaborados em torno desta temática (Oliveira, 2001, 2003, 2010; Duarte, 2003, para o Português, e Rojo e Veiga (1999), para o Espanhol). Seguir-se-á, então, o estudo dos diferentes elementos linguísticos que permitem a localização do tempo em frases, abordando de forma estruturada os adverbiais de tempo e os tempos gramaticais, refletindo sobre os seus usos e o seu significado composicional.

3.1. O Tempo como categoria gramatical

A categoria gramatical Tempo, tal como indica Oliveira (2003), serve para localizar temporalmente situações (estados ou eventos) expressas nas línguas em diferentes tipos de enunciados. O Tempo pode ser entendido como uma ordenação linear orientada do Passado em direção ao Futuro. De facto, a representação desta categoria gramatical tem sido alvo de discussão através dos tempos, pois, como indica Oliveira (2001: 70):

“Há quem o considere dividido em dois intervalos (o passado e o futuro, não sendo o presente entendido como intervalo) e os que, seguindo a tradição indo-europeia, de que aliás o senso comum se serve, o consideram representado de forma tripartida através de um eixo sobre o qual se colocam o Passado, o Presente e o Futuro”.

A localização temporal é feita relativamente a um outro tempo que pode ser o momento da enunciação, isto é, o momento em que se fala, ou um outro, indicado de distintas maneiras em frases ou sequências de frases Podemos falar, assim, da existência de relações deícticas, nas

quais se estabelece uma relação direta com elementos extralinguísticos, nomeadamente, o momento de enunciação (cf. (1)), e de relações anafóricas, nas quais se determina uma relação com elementos linguísticos expressos na frase (cf. (2)).

(1) A Ana chegou ontem.

(2) Antes de chegar a casa, a Ana telefonou à Rita.

No exemplo (1), a utilização de um tempo verbal e de um advérbio indicam uma situação que ocorreu num momento passado, em concreto, no dia anterior ao momento de enunciação. Desta feita, podemos afirmar que estamos perante uma relação deítica.

No exemplo (2), como se trata de uma frase complexa, as situações descritas articulam-se temporalmente, sendo que uma ocorre antes da outra, neste caso, a situação descrita em “A Ana telefonar à Rita” ocorre anteriormente à situação descrita em “ter chegado a casa”, logo estamos perante uma anáfora temporal.

Para fazermos a caracterização temporal de uma dada situação, devemos distinguir três momentos essenciais (cf. Oliveira (2003)): o ponto de fala (F), que coincide com o momento da enunciação, o ponto de evento (E), que se refere ao tempo do acontecimento descrito pela frase, e o tempo de referência (R), o qual atua como um intervalo intermédio a partir do qual se pode localizar a situação descrita. Vejamos os seguintes exemplos:

(3) A Rita está doente.

(4) O Ricardo espirrou.

(5) O Tiago tinha telefonado quando a Ana chegou.

Assim, no exemplo (3), a situação descrita ocorre no mesmo intervalo de tempo do ponto de fala, ou seja, sobrepõe-se ao momento da enunciação. No exemplo (4), a situação de o Ricardo ter espirrado ocorre num intervalo de tempo anterior ao momento da enunciação, logo o ponto de evento é anterior ao ponto de fala. Já no exemplo (5), o ponto de evento das duas situações é anterior ao momento da enunciação, já que ambas as situações ocorrem num intervalo de tempo anterior ao ponto de fala. Contudo, *o Tiago telefonar* é anterior à chegada da Ana. Nesta situação, a situação representada pela oração temporal funciona como ponto de referência.

Sendo o tempo uma categoria relacional, podemos falar em relações temporais de anterioridade (cf. (6)), simultaneidade ou sobreposição (cf. (7)) e posterioridade (cf. (8)), relativamente ao tempo escolhido de referência, que normalmente é o da enunciação (Oliveira, 2003).

(6) O Rui casou-se ontem.

(7) O João está a ler um livro.

(8) A Maria casa daqui a duas semanas.

O tempo, tal como afirma Oliveira (2001: 75) “não é uma propriedade atribuível à semântica apenas de uma unidade linguística (como um verbo ou um advérbio), mas decorre da combinação de várias unidades manifestada ao nível da frase ou mesmo de um conjunto de frases”. Desta maneira, para estabelecer a localização temporal de diferentes situações é necessário fazer uma leitura composicional da frase, considerando os valores dos tempos verbais, dos advérbios ou expressões de tempo e orações subordinadas adverbiais temporais.

A expressão “adverbiais de tempo” é bastante variada, pelo facto de incluir não só advérbios (*agora, ontem*, por exemplo), mas também diversas locuções (*neste momento*, por exemplo). Os referidos adverbiais são “capazes de fornecer as coordenadas temporais que permitem situar a eventualidade descrita nas frases, seleccionando um intervalo de tempo constituído como seu referente” (Oliveira, 2003: 168). A localização estabelecida através deste elemento linguístico pode ser absoluta, através da inclusão de uma data como se pode verificar no exemplo (9), ou, relativa, como no exemplo (10). Quando a localização é relativa, pode ser deítica (cf. (10)) ou anafórica (cf. (11)).

(9) A Rute nasceu em 1990.

(10) A Ana está agora a vestir-se.

(11) A Rute foi almoçar, mas antes foi aos Correios.

Em frases complexas, nomeadamente com orações subordinadas adverbiais temporais, para além da localização temporal simples das duas situações, é pertinente a sua ordenação temporal. Nestes casos, uma das orações funciona como um adjunto adverbial temporal, e introduz outro tempo de referência relativamente ao qual se localiza o tempo da situação

representada pela oração com a qual se combina, como se pode ver nos exemplos que se seguem.

(12) A Rita saiu quando a Joana chegou.

(13) A Rita saiu antes de a Joana chegar.

(14) A Rita saiu depois de a Joana chegar.

Nos exemplos apresentados, as situações ocorrem num intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação. A diferença está na ordenação temporal da situação da saída da Rita relativamente à chegada da Joana, que pode ser coincidente (cf. (12)), anterior (cf. (13)) ou posterior (cf. (14)) (Oliveira, 2013).

Para além dos aspetos referidos, é fundamental que os textos ou qualquer sequência gramatical seja coesa temporalmente, e para tal é fundamental que os enunciados satisfaçam as condições necessárias no que respeita à localização temporal e à ordenação relativa. Um dos processos de assegurar a coesão temporal referida por Duarte (2003) é a utilização correlativa de certos tempos verbais, ou seja, a correta sequencialização dos tempos gramaticais.

Dada a importância deste aspeto, julgo importante analisar certos comportamentos de alguns tempos verbais. De notar que, dada a inúmera investigação relativa ao estudo dos tempos gramaticais do Português Europeu e do Espanhol, apenas se irá deter a atenção nos tempos gramaticais aprofundados ao longo dos laboratórios realizados.

3.2. Os tempos gramaticais

Os tempos gramaticais, ou seja, os diferentes tempos verbais que o verbo apresenta são considerados como um meio possível para exprimir o tempo linguístico (Duarte, 2001). No decurso deste subcapítulo serão estudados alguns tempos gramaticais, fundamentalmente simples, tais como: Presente do Indicativo, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Futuro, Pretérito mais que perfeito simples, sendo que apenas será analisado um tempo composto, a saber o Pretérito Perfeito Composto, para o Português, e o *Presente de Indicativo*, o *Pretérito Indefinido*, o *Pretérito Perfecto* e o *Pretérito Imperfecto*, para o Espanhol.

3.2.1. Os tempos gramaticais em Português

3.2.1.1. Presente do Indicativo

O Presente do Indicativo apenas em alguns casos fornece uma informação estritamente temporal de presente, isto é, descreve uma situação num intervalo de tempo coincidente com o momento de enunciação. Tal como refere Oliveira (2003), isto acontece sobretudo com estados, que se caracterizam por serem situações não dinâmicas (cf. (15)). Com eventos, a leitura de presente do Presente do Indicativo está reduzida aos relatos diretos (cf. (16)) e ao uso de enunciados performativos, nos quais se descreve a ação que o falante realiza (cf. (17)).

(15) A Maria está doente.

(16) O jogador remata fortemente à baliza.

(17) Prometo que vou contigo.

Com predicados que indicam eventos, este tempo verbal adquire principalmente uma “leitura aspetual de habitualidade, em que se descreve uma repetição regular e habitual de situações simples. Esta leitura é muitas vezes reforçada pela ocorrência de adjuntos adverbiais de frequência temporal” (Oliveira, 2013: 514) (cf. (18)). Outra leitura habitual do Presente é possível através do uso de predicados estativos episódicos, os quais mostram certas propriedades transitórias dos indivíduos (cf. (19)), contrariamente aos predicados estativos estáveis, que denotam propriedades que perduram uma grande parte da vida dos indivíduos, nos quais esta leitura se revela agramatical (cf. (20)). Assim, neste exemplo a leitura de habitualidade não é possível, pelo facto de todas estas situações, sendo estáveis e perdurando durante um longo período de tempo, não serem passíveis de repetição (Oliveira, 2013).

(18) A Rita corre.

(19) A Ana foge sempre que vê aranhas.

(20) * A Sara é frequentemente alta.

No que se refere ainda a predicados eventivos, em particular a processos (situação com duração que não tende para um fim, ou seja, atélico) ou processos culminados (evento que tende para um fim, ou seja, télico), o tempo coincidente com o momento de enunciação é transmitido, tal como indica Oliveira (2003), a partir da utilização do Presente Progressivo, constituído pela

construção perifrástica progressiva *estar a + infinitivo*, com o verbo auxiliar no infinitivo (cf. (21)).

(21) A Joana está a estudar.

O Presente é igualmente utilizado em frases genéricas, nas quais se apresentam características típicas de espécies ou outros tipos de entidades (cf. (22) e (23)).

(22) Os animais são ferozes.

(23) O homem é mortal.

Segundo Oliveira (2003), este tempo verbal pode ainda apresentar-se como uma projeção do passado nos usos habitualmente assinalados por Presente Histórico, sendo bastante comum em certos tipos de narrativa histórica (cf. (24)).

(24) Naquele dia longínquo, os revoltosos proclamam a independência da ilha.

Para a mesma autora, o presente morfológico pode ser utilizado, também, para “referir um tempo posterior ao momento de enunciação, isto é, um tempo futuro, nomeadamente quando apoiado por adjuntos adverbiais adequados e quando o predicado denota um evento” (Oliveira, 2013: 516), como se pode verificar no exemplo (25).

(25) Amanhã, a Joana chega de Londres.

Finalmente, este tempo verbal pode ser usado em instruções, com um valor modal próximo ao deôntico, com o objetivo de atingir um determinado objetivo, tal como evidencia o exemplo que se segue (Oliveira, 2003: 155).

(26) Sais do aeroporto e à tua direita encontras a paragem de autocarros.

3.2.1.2. Pretérito Perfeito do Indicativo

Este tempo gramatical é utilizado para localizar temporalmente uma situação num intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação (cf. (27)).

(27) A Maria comeu um bolo.

No entanto, pode igualmente, articular-se, tal como indica Oliveira (2013), com um tempo de referência posterior, introduzido por uma expressão adverbial, sendo que, neste caso, deve ser interpretado como anterior relativamente a esse tempo e posterior ao momento de enunciação, tal como evidencia o seguinte exemplo.

(28) Quando o João voltar da escola, daqui a dois dias, já a Maria partiu para Londres.

Desta forma, este exemplo representa uma situação em que a Maria partiu para Londres antes de o João voltar da escola, mas depois do momento de enunciação.

O pretérito perfeito pode ainda ocorrer numa sucessão de frases. Quando ocorrem numa sequência de frases com o mesmo tempo verbal, estamos perante uma sucessão de eventos, logo, cada uma das ocorrências serve de ponto de referência para a seguinte (cf. (29)). Desta maneira, forma-se uma progressão narrativa em que a ordenação temporal das situações corresponde à uma ordenação no texto (Oliveira 2003, 2013).

(29) O João entrou no quarto, deitou-se na cama e adormeceu.

Finalmente, dado que este tempo gramatical apresenta situações localizadas temporalmente no passado, tendo em conta o momento de fala, quando combinado com eventos que envolvam um estado resultativo, isto é, o resultado de uma situação, apresenta-se a situação como concluída na totalidade das frases (cf. (30)).

(30) O Pedro ganhou a corrida. (estado resultativo: a corrida está ganha).

Nos casos em que as situações são apresentadas como concluídas, incluindo a sua fase final, são consideradas como perfetivas, o que leva a considerar o pretérito perfeito como um tempo perfetivo, segundo Oliveira (2013).

3.2.1.3. Pretérito Imperfeito do Indicativo

Este tempo gramatical contém valor semântico de passado, mas em certas construções pode não apresentar características temporais, possuindo também, por vezes, uma dimensão aspetual ou modal.

Segundo Oliveira (2003), o pretérito imperfeito “pode ser um tempo alargado, pode ser um tipo de evento, havendo um sobreposição parcial ou total com um tempo de passado, ou ainda uma relação de inclusão” (Oliveira, 2003: 157). Nos exemplos que se seguem, podem-se verificar relações de sobreposição entre o tempo passado marcado pelo pretérito imperfeito em relação a um tempo passado denotado pelo pretérito perfeito (cf. (31) e (32)) ou de inclusão do tempo representado pelo adverbial em relação ao tempo marcado pelo pretérito imperfeito. (cf. (33)).

(31) A rapariga sentou-se na esplanada. O sol brilhava, as crianças brincavam e alguns veraneantes liam um livro.

(32) Quando os amigos chegaram, o Rui via o filme.

(33) No dia 1 de outubro, o filho da Rita estava doente.

Dada a sua natureza imperfetiva, segundo Oliveira (2013), quando combinado com predicados eventivos, este tempo verbal introduz uma leitura de repetição regular e habitual de situações que ocorrem no passado (cf. (34)). De igual modo, também os estados episódicos (estados que, segundo Oliveira (2013: 595) “descrevem propriedades transitórias dos indivíduos, ligadas a porções espacial e temporalmente delimitadas da sua vida suscetíveis de mudança frequente”) admitem uma leitura habitual com a utilização do pretérito imperfeito do indicativo, desde que seja complementado por uma expressão adverbial de periodicidade (cf. (35)).

(34): A criança comia um gelado todos os dias.

(35): A criança andava sempre contente.

Em construções condicionais, segundo Oliveira (2013), este tempo gramatical pode ser utilizado na oração conseqüente em vez do condicional (cf. (36)).

(36) Se a Maria tivesse lido o jornal já saberia/sabia as notícias.

Da mesma forma, pode constar na oração principal, “obtendo uma interpretação factual e temporal, em que a frase representa uma correlação de situações que se repetem e constituem uma situação habitual” (Oliveira, 2013: 521), como em (37).

(37) Se o Manel chegava tarde a casa, o pai ralhava-lhe.

Para além de todos os usos referidos, o imperfeito do indicativo tem, em certas construções, um valor unicamente modal, sem a referência a um tempo de passado. Nestes casos, pode projetar um futuro iminente (cf. (38)), sugerir um mundo fictício, muito presente na infância de uma criança (cf. (39)), ou ainda surgir em enunciados diretivos com um efeito atenuador (cf. (40)).

(38) Agora bebíamos um cafezinho, não?

(39) Eu agora era o xerife e tu eras o mau.

(40) Queria um café, por favor.

3.2.1.5. Pretérito Mais que Perfeito Simples/ Composto

O Pretérito Mais que Perfeito simples é praticamente equivalente ao Pretérito Mais que Perfeito composto, na medida em que necessitam, para a sua localização temporal no passado, de um outro tempo de referência, ou seja, um ponto de referência, também passado, que habitualmente se encontra expresso linguisticamente (cf. (41)), ou que também se pode inferir a partir do contexto (cf. (42)), em é necessário inferir um tempo anterior ao da enunciação (Oliveira, 2003).

(41) A Maria respondeu às cartas que recebera.

(42) Nunca tinha ouvido semelhante disparate.

O Pretérito Mais que Perfeito Simples ocorre também em expressões fixas de valor exclamativos, tais como “quem me dera”, “tomara” ou “pudera”, contrariamente ao Mais que Perfeito Composto.

Por fim, importa salientar que, embora o Pretérito mais que Perfeito Composto seja bastante utilizado, o Pretérito mais que Perfeito Simples é menos utilizados atualmente do que em fases anteriores da língua.

3.2.1.4. Futuro

Este tempo gramatical localiza as situações num intervalo de tempo posterior ao momento de enunciação (cf. (43)), podendo ocorrer, segundo Oliveira (2013), na oração principal de frases complexas com uma oração adverbial (temporal ou condicional) que introduz um tempo de referência (cf. (44)).

(43) A Maria casará daqui a duas semanas.

(44) Se estudares, obterás bons resultados.

No entanto, o futuro raramente expressa esta posterioridade em relação ao momento de fala, dado que existem alternativas para transmitir este tempo semântico usadas pelos falantes, sobretudo na oralidade.

Assim, muitos sujeitos falantes preferem utilizar o Presente do Indicativo para expressar tempo futuro (cf. (45)), ou ainda servir-se da construção perifrástica *ir + infinitivo*, com o verbo auxiliar no infinitivo (cf. (46)).

(45) A Maria casa daqui a duas semanas.

(46) A Maria vai casar daqui a duas semanas.

Para além destas, também a perífrase “haver de”, com o verbo auxiliar no presente do indicativo é usada para expressar futuro (cf. (47)).

(47) A Maria há de casar amanhã.

Por todas estas alternativas de uso do Futuro, este tempo gramatical é, para Oliveira (2003), mais próximo de um modo do que de um tempo. Como tal, este pode também ter um valor modal epistémico de incerteza ou não comprometimento do falante em relação à veracidade do dito (cf. (48)) ou um valor modal deôntico de obrigação na expressão de regras, leis ou recomendações (cf. (49)).

(48) Neste momento, o presidente estará a ser recebido pelos membros da Comissão Europeia.

(49) Não matarás!

Definitivamente, o valor modal deste tempo verbal é claramente confirmado pelo exemplo (48), no qual não existe qualquer posterioridade em relação ao momento de enunciação, marcado pela expressão “*neste momento*”.

3.2.2. Os tempos gramaticais em Espanhol

3.2.2.1. *Presente de Indicativo*

O *Presente de Indicativo*, em Espanhol, usa-se para descrever situações que ocorrem num momento atual. As gramáticas destinadas ao ensino da língua espanhola (cf. Aragonés y Palencia, 2007: 95) preveem o uso deste tempo gramatical para a identificação de pessoas ou coisas (cf. (49)), a indicação de uma nacionalidade, profissão ou ideologia (cf. (50)), ou mesmo para a expressão de qualidades (cf. (51)) e tempo (cf. (52)).

(49) Mira, este es Andrés.

(50) Soy profesor de lenguas.

(51) Paco es muy inteligente.

(52) Hoy es miércoles.

No entanto, para além destes usos habituais, pode ainda ser utilizado para dar sugestões (cf. (53)), oferecer ajuda (cf. (54)) ou pedir conselhos ou opiniões a terceiros (cf. (55)).

(53) ¿Por qué no le pides el libro a Ana?

(54) ¿Te llevo los libros?

(55) ¿Compro este vestido?

Este tempo gramatical pode, como afirma Rojo e Veiga (1999: 2903), ainda ser aplicado a processos que, por norma, têm lugar num momento anterior ao momento em que se estabelece a comunicação verbal. É o caso de algumas situações nas quais, de um modo mais ou menos direto, se apresenta a transmissão de uma mensagem através de um intermediário (cf. (56)).

(56) Tu madre pregunta si comerás hoy en el instituto.

Para além disso, pode ainda, tal como em Português, funcionar como “presente histórico”, no qual um falante narra feitos passados, que poderiam ser descritos mediante a utilização de formas verbais habituais de passado, fazendo uso de formas de presente (cf. (57)).

(57) El escritor nace en 1523, cuando su país logra la independencia y se respira un clima de exaltación nacional.

Pode também ser identificado como “presente analítico”, segundo Fernández Ramirez (1951: 34 cit por Rojo y Veiga, 1999: 2891), característico das legendas das fotografias (cf. (58)). Neste caso, a única interpretação possível é a do momento em que é descrita a situação na medida em que a forma verbal de presente enfoca o acontecimento como simultâneo.

(58) La policía dispersa la manifestación con botes de humo (Rojo y Veiga, 1999: 2891).

Contudo, é possível verificar-se um outro uso deste tempo gramatical. Assim, este pode ser utilizado por muitos sujeitos falantes com a ideia de futuro, através do uso da construção perifrástica *ir* no presente do indicativo seguida da preposição *a* e do infinitivo do verbo principal (cf. (59)).

(59): Mañana voy a ir al cine. / Mañana voy a estudiar español.

3.2.2.2. *Pretérito Indefinido*

Este tempo verbal é utilizado desde uma perspectiva não atual, ou seja, serve para nos referirmos a uma unidade de tempo ou espaço temporal na qual o falante já não está presente (cf. (60)). Desta forma, expressa uma situação terminada num intervalo de tempo terminado.

(60) La semana pasada fui a Barcelona com mis padres.

Igualmente, serve para contar factos ou situações independentes e não como situações habituais (cf. (61)). Por esta razão, pode afirmar-se que este tempo gramatical se usa para narrar ou informar acerca de um acontecimento passado.

(61) Nos conocimos un sábado y nos hicimos novios.

Tal como indica Moreno (2012: 20), este tempo verbal é utilizado, também, para ordenar várias situações sequenciadas (cf. (62)), ou interromper uma situação que se encontra no seu decurso (cf. (63)).

(62) Primero llegué a casa, luego me puse cómoda y después fui a estudiar.

(63) Estaba durmiendo cuando sonó el teléfono.

Finalmente, o tempo verbal em questão, é indicado para dar opiniões, tal como o *Pretérito Perfecto*, mas dentro dos seus limites temporais (cf. (64)).

(64) ¿Qué tal la película del otro día?

A mí me encantó.

Sí, estuvo bien, pero no me pareció tan extraordinaria. (Moreno, 2012: 20).

3.2.2.3. *Pretérito Perfecto de Indicativo*

O *Pretérito Perfecto de indicativo*, ao contrário do tempo gramatical falado anteriormente, expressa uma situação terminada num intervalo de tempo indeterminado. Nas

situações marcadas pelo uso deste tempo gramatical, o falante situa-se dentro de um espaço temporal ao qual se refere, dentro dessa unidade de tempo, ou seja, localiza-se numa perspectiva atual face à situação descrita (cf. (65)).

(65): Hoy hemos ido al médico.

Pelo afirmado, pode dizer-se que este tempo se utiliza para nos referirmos a um passado imediato (cf. (66)). No entanto, Moreno (2012: 18) acrescenta que serve para fazer referência a acontecimentos que tem consequências no presente (cf. (67)) e, ainda, aproximar factos ocorridos num passado sem relação com o presente do falante (cf. (68)).

(66) Perdona, ¿qué has dicho?

(67) El correo todavía no ha llegado. (Moreno, 1999: 18)

(68) No recuerdo cuando he ido a casa de María por última vez.

Enquanto o *Pretérito Indefinido*, segundo Rojo y Veiga (1999) expressa um enfoque mais espontâneo para um processo passado, o *Pretérito Perfecto* introduz uma referência de simultaneidade proporcionada pela situação do processo num intervalo de tempo ainda presente (cf. (69)).

(69) Toda mi vida lo he creído un tonto, pero hoy me ha demostrado su sensibilidad.

3.2.2.4. *Pretérito Imperfecto de Indicativo*

Este tempo gramatical é também caracterizado como um tempo de passado na língua espanhola, na medida em que pode acompanhar os tempos perfetivos descritos anteriormente.

O *pretérito imperfecto* pode servir, segundo Moreno (2012), de cenário onde se desenvolvem as situações descritas nos enunciados, podendo designar um contexto prévio, no qual são descritos ambientes, pessoas ou apenas apresentadas as circunstâncias que rodeiam os factos descritos (cf. (70)).

(70) Aquella habitación era su preferida: había mucha luz, estaba llena de libros. En ella me sentía feliz.

Para além deste uso, pode ainda ser utilizado para expressar situações habituais descritas no passado (cf.(71)), para expressar intenções como justificação para algo que não aconteceu como o previsto (cf. (72)), ou até para expressar crenças prévias e demonstrar que a realidade não coincide com o que tínhamos planeado (cf. (73)).

(71) Cuando era niña, iba todos los domingos al parque.

(72) Perdona que no te haya enviado el correo. Iba a hacerlo, pero no pude.

(73): Te he comprado un pantalón corto para ir al gimnasio.

Yo quería un chándal, pero me pondré el pantalón (Moreno, 2012: 19).

Pode, ainda, expressar cortesia, substituindo, desta forma o presente do indicativo (cf. (74)) e ser usado, nos textos escritos, para começar e terminar uma história (cf. (75)).

(75) Quería (quiero) un paquete de galletas, por favor.

(75) Érase una vez una princesa que vivía... Nos dijeron que llegaríamos pronto y, efectivamente, llegábamos al castillo al poco tiempo.

3.3. O conteúdo *Tempo* no ensino do Português e do Espanhol

O conteúdo gramatical escolhido para trabalhar foi o Tempo enquanto categoria gramatical, pois, para além de ser um dos conteúdos do PPEB para o nível de escolaridade em questão, reúne conceitos transversais às diferentes áreas da Linguística, como a morfologia, a semântica e sintaxe, por exemplo, que são essenciais à compreensão e produção escrita e oral. Acresce o facto de ser um tema não muito trabalhado nas aulas de Português e de Espanhol, pelo menos na perspetiva em que o fazemos, o que acaba por trazer consequências ao nível da comunicação, escrita ou oral. Desta forma, iremos, seguidamente, apresentar como é trabalhada esta categoria gramatical, nos documentos reguladores para o ensino do Português, língua materna, e do Espanhol, língua estrangeira.

3.3.1. Os documentos orientadores do ensino do Português

A categoria gramatical Tempo, tal como já foi referido, não é um tema trabalhado de forma recorrente nas aulas de Português, língua materna. Tal pode dever-se ao facto de o conteúdo estar presente no *Programa de Português para o Ensino Básico*, mas não descrito nas *Metas curriculares de Português*, destinadas ao Ensino Básico.

No PPEB (2009: 134), em particular na secção que diz respeito ao *Conhecimento Explícito da Língua* a trabalhar, o Tempo é focado ao nível do “plano lexical e semântico”, no qual o aluno deve ser capaz de caracterizar relações entre diferentes categorias, lexicais e gramaticais, com o objetivo de identificar distintos valores semânticos na frase. Para tal, o docente pode desenvolver atividades que incidam no trabalho dos tempos verbais, tais como os diferentes paradigmas de flexão, que podem assumir diferentes valores em função do contexto em que ocorrem. Assim, o documento regulador para o ensino do Português sugere o “valor temporal” como conteúdo a trabalhar para o desenvolvimento deste descritor de desempenho, remetendo, além disso, para o *Dicionário Terminológico*, documento *online*, que se caracteriza, tal como indicámos no capítulo 1, por estabelecer a terminologia a usar, e também os diferentes níveis de análise de língua.

O DT integra a categoria Tempo no plano da “Linguística Descritiva”, mais especificamente, no domínio da Semântica, que se refere ao estudo do significado de enunciados que é exclusivamente dependente do conhecimento lexical e gramatical. Nesse sentido, o documento define a categoria Tempo como uma “categoria gramatical que localiza temporalmente o que é expresso numa predicação”. Esta pode ser transmitida de diferentes formas: quer através da flexão verbal (em tempo, modo, pessoa e número), de verbos auxiliares, de grupos adverbiais ou preposicionais, de orações temporais, etc. Para além disso, a localização temporal pode ser estabelecida tendo em consideração o momento de enunciação, funcionando deícticamente, ou um valor temporal expresso linguisticamente que é tomado como um ponto de referência, funcionando anaforicamente. Finalmente, acrescenta que podemos estabelecer diferentes relações temporais: anterioridade, simultaneidade e posterioridade, face ao tempo estabelecido como referência.

Como se pode verificar, todos os conceitos abordados ao longo deste capítulo corroboram os conceitos e termos enunciados pelos documentos reguladores do ensino do Português e estão enquadrados para o ano de escolaridade em que se encontram.

No entanto, importa salientar que, ainda que exista menção à referida categoria gramatical, esta não é corretamente explorada ao longo das aulas de língua materna, posto que apenas são trabalhados, de forma pouco produtiva, os diferentes tempos verbais, o que faz com que os discentes possuam enormes deficiências nas restantes área da Linguística e nas restantes competências da língua.

3.3.2. Os documentos orientadores do ensino do Espanhol

O panorama do ensino desta categoria gramatical nos documentos reguladores do ensino do Espanhol língua estrangeira é muito diferente, quando comparado com o Português. De facto, o *Programa de Iniciação de Espanhol* não prevê o estudo do Tempo da mesma forma como o faz o PPEB. Enquanto este o integra no plano da Semântica que permitirá o aluno identificar diferentes valores semânticos dos enunciados, o programa da língua estrangeira prefere enquadrá-lo ao nível dos conteúdos a trabalhar sem inseri-lo numa ou mais área(s) linguística(s) concreta(s)..

A categoria Tempo apresenta-se, frequentemente, subjacente ao ensino dos distintos tempos verbais. Como sabemos, ao longo do 3.º ciclo do Ensino Básico, devem ser estudados diversos tempos gramaticais (*Presente de Indicativo, Pretérito Perfecto, Pretérito Indefinido, Futuro imperfecto*, etc.). Em função dos mesmos, devem ser estudados, segundo a programação para o Espanhol, os marcadores temporais de passado, presente e futuro, alguns correspondentes aos respetivos tempos gramaticais, e também os indicadores de anterioridade e posterioridade relativamente ao tempo presente tomado como referência. Desta forma, todo o labor relativamente à questão Tempo é feito em função do estudo das flexões verbais referidas, para além de marcadores temporais e elementos linguísticos como os advérbios.

O programa de iniciação de Espanhol prevê igualmente que se relacionem dois momentos ou situações, ordenando-as temporalmente, no entanto, verifica-se que apenas se ensinam os tempos gramaticais de forma individual, fazendo com que os discentes não estabeleçam as possíveis relações temporais entre os mesmos, originando, assim, inúmeras dificuldades na compreensão da língua estrangeira.

Outro documento de referência, já mencionado no capítulo 1, diz respeito ao *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que enuncia distintas noções temporais que devem ser trabalhadas durante o processo de ensino-aprendizagem do espanhol, dividindo-as, tendo em consideração os diferentes níveis de conhecimento da língua: os diferentes marcadores

temporais indicadores de passado (*ayer, la semana pasada, etc.*), presente (*hoy, ahora, etc.*) e futuro (*mañana, la semana que viene, a expressão perifrástica ir a+ infinitivo, etc.*) e as diferentes relações de organização cronológica de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, marcadas através do uso de diferentes orações subordinadas temporais. Acrescem ainda, noções de carácter temporal, que se referem a noções de repetição de frequência e repetição, igualmente evidenciadas pelo uso de expressões com os respectivos valores (*todos los días, normalmente, siempre, nunca, etc.*).

Como se pode visualizar, o conteúdo em questão tem a incidência que possui nos escritos de Português, na medida em que os dois documentos preveem o estudo dos conteúdos previstos para o Português. No entanto, o facto de os discentes não refletirem sobre o mesmo, traz como consequência a não consolidação e assimilação da língua estrangeira.

...

Ao longo deste capítulo, foi objetivo apresentar sucintamente alguns conceitos relacionados com a categoria gramatical Tempo, partindo de textos teóricos como Duarte (2003), Oliveira (2001, 2003, 2010, 2013), para o Português, e Rojo e Veiga (1999), para o Espanhol. Desta feita, foram abordados os aspetos teóricos essenciais à compreensão do Tempo enquanto categoria gramatical e examinados os principais usos dos tempos verbais, refletindo, essencialmente, nos que foram selecionados para serem trabalhados através das oficinas gramaticais.

Capítulo 4 – Desenho do plano metodológico

Este capítulo terá como objetivo principal apresentar o plano de intervenção pedagógico feito ao longo da prática pedagógica. Desta forma, num primeiro momento, será feita uma contextualização do estudo de investigação-ação, que, segundo Nunan (1993) visa ser uma ferramenta válida para o desenvolvimento profissional, tendo em consideração a prática reflexiva. Abordar-se-á o problema diagnosticado nas turmas, partindo, posteriormente, para a contextualização do estudo, com uma breve descrição da escola e das turmas nas quais foi levado a cabo o referido projeto. Por último, será descrito o plano de intervenção pedagógica posto em prática durante as práticas pedagógico-didáticas supervisionadas, quer ao nível do ensino do Português língua materna, quer ao nível do ensino do Espanhol Língua Estrangeira.

4.1. Contextualização

4.1.1. O projeto de investigação-ação

Este trabalho foi realizado no âmbito do regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional, o qual indica que a realização do relatório de estágio deve configurar-se como um projeto individual de pesquisa-reflexão-ação de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática. De facto, a investigação-ação pode definir-se, tal como indica Bartolomé (1986), como um “processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática” (Bartolomé, 1986 cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 360).

A investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia com um duplo objetivo: o de ação, para obter mudança numa comunidade ou organização, e o de investigação, com o intuito de aumentar a compreensão por parte do investigador. Podemos, aliás, afirmar que esta abordagem se orienta para “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (Latorre, 2003, cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 363).

A metodologia de investigação-ação, segundo Nunan (1993), surgiu numa situação em que as prescrições metodológicas eram geralmente argumentações lógico-dedutivas e as prescrições para a prática eram geralmente desprovidas de dados, o que fez com que se produzisse um aumento da distância entre teoria, investigação e prática, uma distância que,

segundo Van Lier (1992, cit. por Nunan, 1993: 39), “se deve em parte aos obstáculos que afastam os professores de fazerem pesquisa, em particular ao aumento opaco de uma pesquisa tecnocrática, pelas restritas práticas nas instituições educativas e pelas burocracias (como por exemplo, a ausência de validação do tempo de investigação e a carência de licenças sabáticas para os professores que têm em vista a renovação profissional) e pelos professores sobrecarregados que não concebem formas de teorização e pesquisa que nascem do seu trabalho diário”. Contudo, Nunan (1993) acredita que os professores, quando confrontados com problemas pedagógicos, estão mais predispostos a pesquisar dados relevantes, quer através da sua própria investigação, quer através da investigação de outros.

Uma das premissas estabelecidas por esta metodologia é a prática reflexiva com vistas ao desenvolvimento profissional. Sendo a escola um lugar propício ao crescimento de incertezas, problemas e a toda uma imensidão de situações provenientes da interação humana, é imprescindível que prática e reflexão caminhem lado a lado, pelo facto de a prática comunicativa evidenciar inúmeros problemas para resolver e variadas oportunidades para refletir (Coutinho *et al.*, 2009: 358). É na capacidade de reflexão que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” proposto por Dewey (1976 cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 358) e a “prática reflexiva”, defendida por Schon (1983 cit. por Coutinho *et al.*, 2009: 358).

A investigação-ação pode ser considerada, segundo Nunan (1993), como uma abordagem de “dentro para fora”, afastando a abordagem de “fora para dentro”, a qual preconizava o aluno como um recetor passivo da aprendizagem. Esta nova abordagem proposta por Nunan (1993), “para além de se centrar nas necessidades e interesses dos profissionais e em envolvê-los ativamente no seu próprio desenvolvimento profissional, percebeu como através da investigação-ação os praticantes estão envolvidos longitudinalmente a médio e longo prazo no processo de investigação” (Nunan, 1993: 41).

Neste sentido, o processo de investigação-ação desenvolve-se em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, contudo não se limita a um único ciclo. Coutinho (2009: 366) afirma que:

“Tendo em conta que o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações

ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema.”

Desta maneira, partindo da ideia mencionada por Coutinho (2009: 367), os grupos de trabalho desenvolvem um plano de ação que deve adaptar-se às situações imprevistas que possam ocorrer, sempre em prol da melhoria da prática. Durante a referida ação, o investigador observa os efeitos da sua própria atuação, através da recolha de evidências, utilizando técnicas e instrumentos de recolha de informação diversificadas, para que, num momento posterior, possam debater de forma reflexiva, através dos elementos por ele recolhidos. O passo final passa pela elaboração de relatórios sobre os resultados da interação e, se necessário, pelo planeamento de futuras intervenções (Nunan, 1993).

Nunan (1993) defende que o processo de investigação-ação é algo difícil, confuso, problemático e, em alguns casos, inconclusivo, no sentido em que exige grande parte do tempo do professor. No entanto, a avaliação dos dados de alguns professores sugere que aqueles que se viram envolvidos no desenvolvimento de projetos de investigação-ação são totalmente a favor da sua existência, em particular, Lewis (1992, cit. por Nunan, 1993: 46), que, desenvolvendo um estudo com um grupo de professores de Francês dentro do programa de *British Columbia*, relata que os docentes inseridos no projeto aprenderam mais sobre as suas próprias teorias, ou “quadros” de ensino, modificando esses “quadros” até certo ponto.

Desta feita, segundo Nunan (1993), a reflexão em ação pode constituir uma abordagem, dentro da formação de professores, bastante poderosa e uma forma de facilitar a mudança curricular.

Sendo a investigação-ação uma metodologia que preconiza a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, constituindo um forte estímulo para a mudança na escola, a que foi utilizada no desenvolvimento do presente estudo decorre da observação das aulas durante a minha intervenção pedagógica supervisionada. Feita formal ou informalmente, a observação pode ter consequências positivas no desenvolvimento de um professor em formação inicial, pelo facto de este ter de refletir permanentemente sobre a prática docente. Assim, o estudo baseou-se, fundamentalmente, na observação das atitudes e reações dos estudantes manifestadas no decurso da realização das atividades. As constantes observações das aulas lecionadas pela orientadora da escola proporcionaram a análise da interação dos alunos em contexto de sala de aula, o que contribuiu para a compreensão de algumas dificuldades

encontradas aquando do momento de levar a cabo as tarefas relacionadas com o projeto de intervenção pedagógica.

Desta forma, estabeleci como alguns dos objetivos essenciais para a consecução do presente trabalho averiguar qual o método de ensino da gramática que produz melhores resultados em português, Língua Materna e espanhol, Língua Estrangeira, comparar as vantagens e desvantagens dos dois métodos e aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre questões de Tempo, no âmbito da semântica frásica; desenvolver estratégias para que os alunos se apercebam de diferentes valores temporais em sequências de tempos gramaticais; desenvolver nos alunos o gosto pela gramática.

Importa, finalmente, salientar que o presente estudo segue os princípios da metodologia de investigação-ação, no entanto devido às circunstâncias em que foi realizado e às limitações impostas pelo modelo de estágio (o número reduzido de turmas, de aulas com as turmas e de outras tarefas relacionadas com o estágio) não possui verdadeiramente a dimensão de um projeto de investigação, tratando-se, por isso, de um estudo exploratório.

4.1.2. O problema

Frequentemente, a Gramática é considerada, pelo aluno, um dos conteúdos menos atrativos do currículo, na medida em que é sinónimo de um conjunto de regras a memorizar, sem utilidade na sua prática. Tal como indica Vygotsky (1989, cit. por Xavier, 2013: 139):

“A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido.”

Da mesma forma, também as políticas educativas têm contribuído para esta desvalorização da Gramática, visto que as mesmas se traduziram em programas em que a competência gramatical tinha pouco peso e/ou em que surgia desarticulada das outras competências. Tal como foi referido no capítulo 2, mais recentemente, a Gramática tem tido um papel mais relevante devido à intervenção de estudos no âmbito da Linguística e da Didática. Contudo, mesmo com esta mudança nem sempre os discentes encaram a área da melhor maneira.

Ainda que se tenha em consideração que o conhecimento gramatical possui grande importância no desenvolvimento mental dos alunos, por tornar consciente o seu conhecimento implícito, será que os discentes têm a noção de que a Gramática tem influência, por exemplo, na aprendizagem das restantes competências da língua? Será que consideram a competência gramatical útil na aquisição de uma língua? Desta forma, formulei a questão-problema que guiaria, em certa medida, o meu estudo de investigação-ação: “Qual a metodologia mais produtiva na aprendizagem de conteúdos gramaticais pelos alunos e capaz de os motivar para o estudo da gramática?”.

A partir da referida questão, julguei pertinente comparar os métodos mais utilizados para o ensino da Gramática, o dedutivo e indutivo, tentando verificar qual dos dois produziria melhores resultados, quer a nível da motivação da aprendizagem dos conteúdos gramaticais, quer a nível da sua assimilação.

4.1.3. Contextualização escolar

O estudo de investigação-ação, realizado no âmbito do estágio pedagógico, ocorreu na Escola Secundária Clara de Resende, integrado no Agrupamento Vertical Clara de Resende. Este encontra-se localizado na Rua de Primeiro de Janeiro, na cidade do Porto, freguesia de Ramalde junto ao estádio do Bessa. O mesmo é constituído pela Escola S/2,3 de Clara de Resende (sede de agrupamento) e pela Escola Básica do 1.º Ciclo João de Deus.

Nos anos de 2009 e 2010 a escola sofreu obras de remodelações no âmbito do projeto de modernização do Parque Escolar e dispõe agora de estruturas mais modernas. Com esta intervenção, a escola passou a ter todas as salas equipadas com computadores e retroprojetores e algumas delas com quadros interativos.

A escola dispõe ainda de salas de informática, biblioteca, papelaria, cantina, bar, salas de professores e diferentes gabinetes destinados aos diferentes departamentos. A mesma admite alunos desde o 5.º ao 12.º ano de escolaridade e representa uma das escolas de referência do distrito do Porto, visto que se insere numa posição bastante favorável nos *rankings* das escolas do país (ocupa o trigésimo sétimo lugar), com uma média interna de classificação dos exames de 13,46 valores. Convém salientar o facto de a maior parte dos discentes que compõe o grupo de alunos deste espaço escolar pertencerem a um contexto socioeconómico privilegiado, sendo, assim, propício ao sucesso escolar.

Relativamente ao núcleo de estágio, o mesmo era constituído por mim e mais duas colegas. Todas frequentamos o mesmo curso e, como tal, já tínhamos trabalhado juntas anteriormente, o que facilitou o desenvolvimento do estágio. Na generalidade, a relação foi amena, pois todas partilhávamos as mesmas turmas, o que nos permitiu conversar, entre nós, sobre as dificuldades que encontrávamos nos momentos de assistência (comportamento dos alunos, as nossas inseguranças em relação à prática docente, obstáculos na realização das unidades didáticas, entre outras).

4.1.4. Caracterização das turmas e dos alunos

Durante o estágio pedagógico, pude trabalhar, na disciplina de Português, com duas turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico (8.º D e 8.ºE) e uma do 11.º ano (11.º B), do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Já em Espanhol apenas trabalhei com turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico, em particular, dois grupos do 8.º ano (nível A2, em particular, o 8.º D e o 8.º F) e um grupo do 9.º ano (nível A2.2., em particular, o 9.º B).

As aulas supervisionadas ao longo do estágio pedagógico foram divididas em sete unidades didáticas, três relativas à disciplina de Português e quatro à disciplina de Espanhol, contabilizando um total de 20,5 aulas (10 de Português e 10,5 de Espanhol). Nesta medida, foram-me atribuídas três turmas de Espanhol (duas de 8.º e uma de 9.º ano) e três turmas de Português (duas de 8.º e uma de 11.º ano). No entanto, devido a problemas logísticos como o cumprimento dos programas das disciplinas, o facto de o núcleo de estágio ser constituído por três estagiárias e de as unidades didáticas de todas serem longas e alternadas, não me foi possível desenvolver o projeto de investigação em todas elas. Para além disso, não me foi possível realizar o estudo nos grupos de 9º ano de escolaridade, pois para a sua consecução, seriam necessárias duas turmas semelhantes entre si de modo a ser possível a comparação dos dois métodos e apenas me tinha sido atribuída uma. Desta forma, apresentarei minuciosamente apenas as duas turmas de cada disciplina que estão diretamente relacionadas com o estudo.

Relativamente aos grupos de alunos com os quais desenvolvi o meu estudo, é importante salientar o facto de ter trabalhado com duas turmas de cada disciplina, por querer comparar os métodos dedutivo e indutivo, ou seja, uma das turmas aprendia o conteúdo gramatical em questão segundo o método tradicional de ensino de línguas, de forma dedutiva (o denominado

grupo de controle), e outro através de laboratórios gramaticais para a aprendizagem do mesmo conteúdo.

A seleção das turmas foi definida tendo em conta alguns critérios por mim estabelecidos, os quais se relacionavam não só com o nível de aprendizagem em que se encontravam relativamente aos conhecimentos gramaticais, como também com o tempo letivo durante o qual contactava com as mesmas.

Na disciplina de Espanhol, a falta de tempo, a alternância dos grupos entre as estagiárias, levou a que escolhesse um grupo de estudantes que tinham algumas dificuldades a nível de aprendizagem e aperfeiçoamento da língua.

4.1.4.1. As turmas de Português

No caso do Português, o grupo alvo do laboratório gramatical foi o 8.º E, que era constituído por 26 alunos, todos de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos de idade. Este grupo era proveniente de um meio socioeconómico bastante similar entre todos, como pudemos verificar pela profissão dos respetivos encarregados de educação. Relativamente à atitude dos alunos em sala de aula, a turma destacava-se pelo bom comportamento, empenho e pela participação calorosa em sala de aula.

O outro grupo, de controle, foi o 8.º D, uma turma constituída igualmente por 26 alunos, com idades que variavam, igualmente, entre os 13 e os 15 anos de idade, à qual, inicialmente, senti algumas dificuldades em transmitir os conhecimentos, na medida em que os alunos se caracterizavam pela timidez e não participação em contexto de sala de aula. No entanto, após algum tempo de prática supervisionada neste grupo, pude constatar que se tratava de um grupo bastante empenhado e recetivo.

4.1.4.2. As turmas de Espanhol

Na disciplina de Espanhol, o grupo de controle foi igualmente o 8.º D, um turma caracterizada pelos resultados satisfatórios relativamente à aprendizagem da língua estrangeira. Apesar de possuírem algumas dificuldades, devido ao nível inicial em que se encontravam (A2),

conseguiram colmatá-las através do empenho e curiosidade nas atividades realizadas em sala de aula e do estudo posterior.

A implementação da oficina gramatical teve como alvo o 8.º F, que, ao contrário das anteriores, se caracterizava por ser um grupo mais pequeno, constituído por cerca de 22 alunos, com uma média de idades de 13 anos. Destacava-se negativamente, pelo facto de ser um grupo fraco relativamente ao conhecimento da língua, resultado da existência de alguns estudantes com necessidades educativas especiais (dislexia, disgrafia, hiperatividade) e também uma aluna vinda de Angola, que detinha inúmeras dificuldades relativas à língua portuguesa, levando a que este desconhecimento trouxesse complicações na aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, apesar dos problemas referidos, eram alunos bastante participativos e interessados na aprendizagem da língua, contribuindo de forma satisfatória para o decurso das atividades das aulas.

4.2. Descrição da intervenção pedagógica

O projeto de intervenção teve como principal objetivo verificar a eficácia dos métodos dedutivo e indutivo na aprendizagem de conteúdos gramaticais. Para isso, tanto na disciplina de Português como na disciplina de Espanhol foram alvo de estudo duas turmas de alunos, uma em que o conteúdo gramatical foi apresentado de forma expositiva usando o método dedutivo, assumindo o aluno um papel de recetor passivo, e que serviu de controle; e uma segunda turma, em que o conteúdo gramatical foi trabalhado através do laboratório gramatical, partindo sempre dos seus conhecimentos intuitivos sobre a estrutura e funcionamento da língua, no caso do Português, e, no caso do espanhol, de conhecimentos anteriores e também dos conhecimentos resultantes da proximidade entre o português e o espanhol. No final, ambos grupos realizavam exercícios de treino, para que consolidassem a aprendizagem de forma significativa na memória a longo prazo e fosse reativada sempre que necessário.

O processo segundo o qual desenvolvi a minha intervenção pedagógica nas turmas em que foram aplicados os laboratórios gramaticais foi semelhante nas duas disciplinas, apoiando-me, assim, nos referenciais teóricos de Silvano e Rodrigues (2008) e Duarte (1992, 1997, 2008) já apresentados nos capítulos anteriores, os quais se revelaram essenciais para a consecução do plano de intervenção. Todo o percurso didático apresentado foi guiado por princípios como a consciencialização linguística, visto que as sequências didáticas partem do conhecimento

implícito para o explícito, com vista a levar o aluno a aprofundar e sistematizar os conhecimentos em questão, mediante o uso do laboratório gramatical. No caso dos alunos de espanhol, apesar de não se tratar da sua língua materna, parti do pressuposto de que os discentes seriam capazes de, tal como em Português, a partir de dados, observar regularidades e diferenças para chegarem a conclusões, tendo em consideração os seus conhecimentos anteriores da língua e a proximidade do espanhol com o português.

No caso da intervenção pedagógica nas turmas de controle, os princípios do método dedutivo seguidos foram também os já apresentados no capítulo 1, ou seja, todo o percurso didático realizado pressupôs o princípio normativo da exposição dos conteúdos gramaticais, no sentido em que não se tinha em consideração a análise e descrição da língua, mas apenas a transmissão das regras relativas ao conteúdo em questão. Para isso, todo o processo de ensino-aprendizagem partiu da teorização dos conhecimentos e respetiva memorização para a sua prática.

4.2.1. Descrição do plano de intervenção em Português

4.2.1.1. Pré-teste e pós-teste

Em ambos os grupos foi distribuído um pré-teste idêntico (cf. Anexo 1) com vista a verificar o conhecimento dos alunos acerca do tópico a trabalhar e, num momento posterior, estabelecer uma comparação com o pós-teste. Importa salientar que os dois testes eram constituídos pelas mesmas questões. Deste modo, convém descrever cada uma das perguntas que os constituíam, destacando o objetivo das mesmas.

A primeira questão consistia na definição da categoria gramatical Tempo e era objetivo perceber, no primeiro momento de avaliação, quais os conhecimentos prévios dos discentes relativamente ao tema que iria ser abordado ao longo do laboratório gramatical e, no segundo momento, avaliar os conhecimentos apreendidos acerca do mesmo. Para que conseguissem responder corretamente à pergunta, era necessário que os alunos utilizassem a terminologia apropriada (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Resposta esperada à questão 1 do Pré/ Pós-teste em Português

1. Define a categoria gramatical Tempo.

R: A categoria Tempo serve para localizar temporalmente as situações expressas em diferentes enunciados.

Relativamente à segunda questão, os estudantes deveriam indicar quais as estruturas e elementos linguísticos que permitem localizar temporalmente uma situação e tinha como mote a identificação de alguns conteúdos gramaticais já estudados em anos anteriores (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Resposta esperada à questão 2 do Pré/ Pós-teste em Português

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

R: As estruturas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente diferentes situações são os tempos verbais, as orações subordinadas adverbiais temporais e os sintagmas adverbiais ou sintagmas preposicionais com valor temporal.

Na questão 3, era apresentado um pequeno excerto da obra que os alunos estavam a estudar e os próprios deveriam identificar o tempo gramatical das formas verbais presentes no referido excerto (cf. Quadro 3). O objetivo desta questão era perceber o nível de conhecimento dos alunos relativamente aos tempos verbais que seriam estudados ao longo do laboratório gramatical, num primeiro momento, e, no final do processo, verificar a compreensão do conteúdo, através da correta identificação dos mesmos.

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

R: Pretérito Perfeito do Indicativo: “escaldou, tomou, fui, esperámos, abriu, apareceu, disse, mencionou, interrompeu” (9 formas verbais)

Pretérito Imperfeito do Indicativo: “deixava, passava” (2 formas verbais)

Pretérito mais que perfeito composto: “tinha vivido”. (1 forma verbal)

Complexo verbal com valor de futuro: “vai trabalhar” (1 forma verbal)

Futuro do Indicativo: “passará” (1 forma verbal)

A pergunta que se seguia focava-se, uma vez mais, no excerto apresentado anteriormente, mas possuía como principal função a identificação das diferentes relações temporais entre as situações presentes nas sequências de frases e o momento da enunciação. No primeiro momento de avaliação, tentou-se estabelecer o conhecimento dos alunos relativamente à existência de três relações temporais entre distintas situações e o momento da fala, a saber: anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Na realização do pós-teste, pretendia-se avaliar se os estudantes as haviam consolidado de forma eficaz (cf. Quadro 4).

Quadro 4 - Resposta esperada à questão 3.1 do Pré/ Pós-teste em Português

3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala.

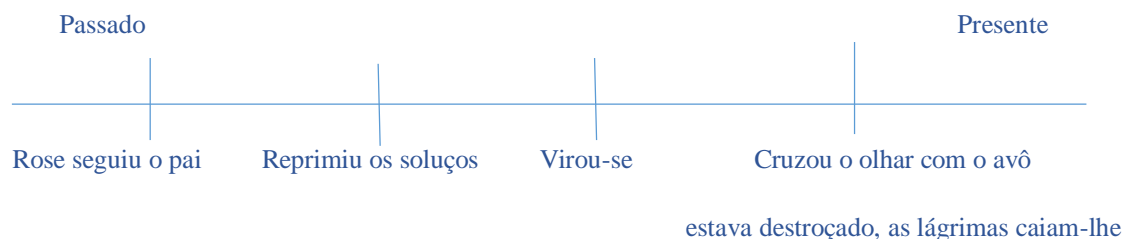
R: Relação de anterioridade nos casos dos tempos do passado e relação de posterioridade nos casos dos tempos de futuro

No que concerne à questão 4, esta tinha como principal tarefa a organização temporal, numa determinada linha cronológica, de diferentes situações representadas em sequências de frases, que continham o Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito sequencializados (cf. Quadro 5). Assim, durante a resolução do pré-teste era imperativo perceber qual o nível de conhecimento dos alunos relativamente, não só à organização temporal de diferentes enunciados, como também das distintas relações temporais que se estabelecem entre os tempos gramaticais referidos: posterioridade e simultaneidade. Após o processo de intervenção pedagógica e no momento da realização do pós-teste, era intuito verificar a compreensão do conteúdo.

Quadro 5 - Resposta esperada à questão 4 do Pré/ Pós-teste em Português

4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

- a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destrozado, as lágrimas caíam-lhe no bigode descurado.



Finalmente, na última questão, os alunos deveriam elaborar uma série de frases que incluíssem situações anteriores/ simultâneas/ posteriores ao momento da enunciação (cf. Quadro 6). Desta forma, era objetivo que os estudantes compreendessem que tal tarefa englobava a compreensão de certos tempos verbais (Pretérito Perfeito do Indicativo Pretérito mais-que-perfeito Composto, Presente do Indicativo com diferentes valores).

Quadro 6 -Resposta esperada à questão 5 do Pré/ Pós-teste em Português

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

- a) Uma situação anterior ao momento de enunciação. R: O João foi ao cinema na semana passada.
 b) Uma situação posterior ao momento de enunciação. R: A Maria vai para o Brasil nas férias.
 c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação. R: A Rita está a dormir.
 d) Duas situações em que a última é anterior à primeira. R: Quando a Maria chegou, a Joana já tinha saído.

4.2.1.2. Laboratório gramatical

O plano de intervenção na turma de aplicação do Laboratório Gramatical foi realizado em duas aulas de 100 minutos, num percurso de ensino-aprendizagem faseado, seguindo a

metodologia e as fases que a compõem, descrita em Silvano e Rodrigues (2008). Já o plano levado a cabo no grupo de controle teve a duração de uma aula de 100 minutos, num percurso de aprendizagem meramente expositivo.

É importante referir que toda a sequência didática teve como mote o estudo do texto de carácter autobiográfico, em particular, a memória *O mundo em que vivi*, de Ilse Losa. Assim, o laboratório gramatical foi construído a partir desta obra.

No que concerne ao conteúdo do laboratório propriamente dito, consideraram-se relevantes os conteúdos gramaticais relacionados com o domínio da Semântica Frásica, tais como: a categoria gramatical tempo, pelo facto de, tal como comentado anteriormente, ser um tema com o qual os alunos não estão habituados a trabalhar, a partir do qual se poderia abordar as diferentes relações temporais existentes entre frases, os sintagmas adverbiais e preposicionais com valor temporal, as orações subordinadas adverbiais temporais e diferentes tempos verbais.

O Laboratório Gramatical estava organizado em quatro etapas, tendo como ponto de partida a observação e organização de dados linguísticos extraídos do texto em análise (cf. Quadro 7). Os dados mencionados foram retirados ou adaptados tendo em conta os objetivos do laboratório, no que respeita aos conteúdos a trabalhar.

Quadro 7 - Primeiro exercício do Laboratório Gramatical em Português

1. Observa as seguintes frases, retiradas da obra *O mundo em que vivi*, de Ilse Losa.

- a) “Quando o sol entrava, de manhã, pelas três janelas da sala de visitas, as paredes muito claras e alegres encantavam-me (...)”.
- b) “Aconchegava-me no cadeirão fofo, deixava-me estar assim, durante alguns momentos, imóvel, para depois pegar num dos álbuns pesados sobre a mesinha coberta com uma toalha de rendas.”
- c) “Enquanto o sol dançava sobre os nossos rios, pingas grossas desprendiam-se das árvores primaveris.”
- d) “Chegámos ontem. O pai tocou a campainha do portão de ferro. Vi a casa, a partir daí a minha casa.”
- e) “Depois de chegar a casa dos seus pais, Rose deu conta de que não lhe tinham comprado o vestido de seda”
- f) “Em pouco tempo familiarizou-se com toda a gente da aldeia.”
- g) “Desde que entrara na escola fez três amizades: Anni, Kate e Frieda.”
“Antes de sair, Rose abraçou o avô beijou-lhe a cara, em tempos tão bela.”

1.1. Sublinha, nas frases, os elementos e estruturas linguísticas que permitem organizar temporalmente as situações representadas.

Desta maneira, num primeiro momento pedi aos alunos que sublinhassem, a partir dos seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua até ao momento, os elementos e estruturas linguísticas que permitiam localizar temporalmente uma situação (cf. Quadro 7), e posteriormente os organizassem num quadro de acordo com as categorias sugeridas (como se poderá ver no Quadro 8). Nesta questão, era fundamental que os alunos se apercebessem de que a localização temporal das situações pode ser feita recorrendo a diferentes elementos e estruturas linguísticas.

Quadro 8 - Segundo exercício do Laboratório Gramatical em Português

1.2 Agrupa os elementos que sublinhaste no quadro seguinte.			
Verbos em diferentes tempos gramaticais	Orações subordinadas adverbiais temporais	Sintagmas preposicionais	Sintagmas adverbiais
“Entrava”; “aconchegava-me”; “deixava-me”; “chegámos”; “tocou”; “vi”; “deu”; “tinham comprado”; “chegar”; “sair”; “familiarizou-se”; “entrara”; “abraçou”	“Enquanto...” “Desde que” “Depois de” “Antes de”	“De manhã” “Em pouco tempo” “Durante alguns momentos”	“Ontem” “depois”

No final de cada etapa, os discentes completavam, individualmente, um quadro que funcionava como uma sistematização dos conteúdos trabalhados até então. Nele, pretendia-se que o aluno completasse os espaços em branco com os termos corretos (cf. Quadro 9).

Quadro 9 - Pergunta 3 Laboratório Gramatical em Português

Podemos, então, concluir que:

A categoria **Tempo** (1) serve para localizar temporalmente as situações expressas em diferentes enunciados. A forma mais comum de se marcar essa localização é através de **tempos verbais** (2), **orações subordinadas adverbiais temporais** (3), **sintagmas adverbiais** ou **sintagmas preposicionais** (4) com valor temporal.

A segunda etapa do laboratório, correspondente à observação e descrição dos dados e à formulação e testagem de generalizações descritivas, teve como objetivo aprofundar o conhecimento explícito da língua relativo aos conteúdos trabalhados, sendo a etapa necessária

para a sua reativação em momentos futuros. Assim, desenvolveram-se atividades com um grau de complexidade crescente, para que os discentes fossem ativando o seu conhecimento linguístico de forma significativa.

Em primeiro lugar concentrou-se a atenção nos comportamentos de alguns tempos verbais em frases (Presente do Indicativo, Pretérito Imperfeito do Indicativo, Pretérito Perfeito do Indicativo e Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto), na sua relação com o momento de enunciação e na sua localização num determinado eixo temporal (cf. Quadro 10). Era imperativo que os estudantes refletissem sobre a existência de um momento de enunciação, que diz respeito ao momento da fala do falante, de intervalos de tempo que se podiam localizar antes ou depois desse momento, ou em relação a outra situação descrita no passado, observando, dessa maneira, a influência dos tempos verbais em estudo na localização temporal das situações, a fim de uma melhor compreensão e produção dos textos, por exemplo.

Quadro 10 - Exercícios da primeira fase da segunda etapa do Laboratório Gramatical

2. Agora vais concentrar a tua atenção nos tempos verbais. Lê, atentamente, os seguintes exemplos.

- a) Rose vai participar no cortejo em honra de Kaiser. **Presente do verbo ir + infinitivo (complexo verbal)**
- b) Isso aconteceu no ano de 1914. **(Pretérito Perfeito do Indicativo)**
- c) A Rose está a dormir profundamente. **Presente do verbo estar + a + infinitivo (complexo verbal)**
- d) Quando o avô e Rose acordaram, a avó já tinha dado de comer às galinhas. **(Pretérito Perfeito do Indicativo e Pretérito mais que perfeito composto)**
- e) Amanhã Rose parte para a casa dos seus pais. **Presente do Indicativo**
- f) Ontem Rose estava doente. **(Pretérito Imperfeito)**

2.1. Sublinha as formas verbais em cada um dos exemplos.

2.2. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais sublinhadas.

2.3. Faz corresponder a cada descrição o(s) exemplo(s) correto(s), tendo em conta que o momento de enunciação é o momento em que se fala.

- (i) A situação descrita sobrepõe-se ao momento de enunciação. **C)**
- (ii) A situação descrita ocorre num intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação e representada como estando terminada. **B)**
- (iii) A situação ocorre num intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação antes de outra situação passada. **D)**
- (iv) A situação descrita ocorre num intervalo de tempo posterior ao momento de enunciação. **A) E)**
- (v) A situação descrita é anterior ao momento de enunciação e é representada no seu decurso. **F)**

Em segundo lugar, a fim de verificar o modo como se comportam alguns tempos verbais, nomeadamente o Pretérito Perfeito do Indicativo e o Pretérito Imperfeito do Indicativo em sequências de frases, foi solicitado aos discentes que reconhecessem o tempo gramatical de cada frase, agrupando-os em dois quadros. A partir desta organização, deveriam representar as diversas situações presentes nas sequências de frases em diferentes eixos temporais, de forma a, mediante a observação dos mesmos e de um exemplo facultado, perceberem as distintas relações temporais entre os tempos verbais (cf. Quadro 11). Deste modo, os estudantes apercebiam-se de que, tipicamente, sequências de Pretéritos Perfeitos estabelecem uma relação de sucessividade temporal e uma sequência de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo estabelece uma relação temporal de sobreposição.

Quadro 11 - Exercícios da segunda fase da segunda etapa do Laboratório Gramatical

3. De seguida, vais verificar de que modo se comportam alguns tempos gramaticais em sequências de frases. Lê atentamente os seguintes exemplos.

a) “Pousou a leiteira no chão, deixou-a cair sobre a cadeira, cruzou os braços em cima da mesa e enterrou neles a cabeça. Rompia em soluços. Nada mais se ouvia, só os soluços”.

b) “Voltou, deitou de novo turfa no fogão, avivou a chama, untou a frigideira. O trabalho saía-lhe das mãos como que por encanto”.

c) Acabou por tirar de uma caixa perfumada uma folha amarela e rapidamente ali rabiscámos a nossa declaração de amor. (...) Tencionávamos dizer frases que ensaiávamos.

3.1. Sublinha as formas verbais usadas nos exemplos anteriores.

3.2. No quadro que se segue, agrupa as formas verbais que identificaste, colocando no topo da tabela o nome do respetivo tempo verbal.

	1. Pretérito Perfeito	2. Pretérito imperfeito
a)	Pousou, deixou, cruzou, enterrou	Rompia, ouvia
b)	Voltou, deitou, avivou, untou	Saía-lhe
c)	Acabou, rabiscámos	Tencionávamos, ensaiávamos

A terceira etapa corresponde à consolidação das aprendizagens por parte dos alunos, através da realização de exercícios de treino (cf. Anexo 2, em particular a 2.^a parte). A partir da consecução de exercícios semelhantes aos trabalhados ao longo da fase anterior, os estudantes deviam fazer uso intencional e consciente dos recursos da língua trabalhados.

A primeira parte dos exercícios de treino estava dividida em três momentos: num primeiro momento, foi pedido aos alunos que observassem um conjunto de dados linguísticos semelhantes aos da primeira etapa da oficina gramatical e identificassem os tempos das formas verbais presentes (cf. Quadro 12), para que os mesmos comprovassem a assimilação deste conteúdo, essencial para a compreensão do tema gramatical em questão. Num segundo momento, os discentes deveriam ser capazes de indicar a relação temporal que cada tempo verbal identificado estabelece com o momento da enunciação (cf. Quadro 12), de forma a mostrarem a compreensão de que existem três relações temporais (anterioridade, simultaneidade e posterioridade) entre o momento da fala e o momento em que uma situação é descrita.

Quadro 12 - Resposta esperada à primeira parte do primeiro exercício de treino

1. Observa o seguinte excerto, retirado da obra *O mundo em que vivi*, de Ilse Losa.

“Depois o pai fez-nos subir. Deu à manivela, ouvimos o motor a trabalhar e sentimos um cheiro desagradável. O pai sentou-se ao volante e, para nosso espanto, pôs-se a manejar a alavanca das velocidades como qualquer motorista experimentado. Tinha aprendido a guiar sem dizer nada a ninguém. Nos seus olhos havia esse brilho e em volta da boca esse sorriso que me fazia achar o meu pai, no fim das contas, um homem bonito. Sentimo-nos felizes, mas o mais feliz, julgo, era o meu pai, tão feliz como uma criança”.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento, p. 65.

1.1 Identifica os tempos das formas verbais presentes no excerto.

1.2. Refere qual a relação que cada tempo gramatical estabelece com o momento de enunciação.

Relação de anterioridade

O último momento desta parte consistia na organização temporal de todas as situações presentes no excerto trabalhado anteriormente (cf. Quadro 13). Ou seja, era objetivo que os discentes numerassem as referidas situações e as ordenassem num eixo cronológico, de forma que demonstrassem as relações temporais evidenciadas por sequências de Pretéritos Perfeitos (relação de sucessividade temporal) e por sequências de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito (relação de simultaneidade).

No segundo exercício de treino (cf. Quadro 14), os discentes tinham a tarefa de identificar as relações temporais (anterioridade, simultaneidade e posterioridade) existentes numa série de sequências frásicas, de modo a conseguir interligar diferentes conteúdos trabalhados durante a consecução do laboratório gramatical (o conhecimento dos diferentes valores dos tempos verbais e das diferentes relações temporais, a nível do momento da enunciação e a nível dos pretéritos perfeito e imperfeito).

Quadro 13 - Resposta esperada à última parte do primeiro exercício de treino

1.3. Organiza temporalmente todas as situações, numerando-os e representando-as no seguinte eixo temporal, tal como no exemplo.

Situação 1 – “pai fez-nos subir”

Situação 8 Situação 10

Passado Presente

Situação 7 Situação 1 Situação 2 Situação 3 Situação 4 Situação 5 Situação 6 Situação 9

Situação 2 – “deu à manivela”
Situação 3 – “ouvimos o motor a trabalhar”
Situação 4 – “sentimos um cheio desagradável”
Situação 5 – “o pai sentou-se ao volante”
Situação 6 – “pôs-se a manejar a alavanca das velocidades”
Situação 7 – “Tinha aprendido a guiar sem dizer nada a ninguém”
Situação 8 – “nos seus olhos havia esse brilho e em volta da boca esse sorriso que e fazia achar o meu pai um homem bonito”
Situação 9 – “sentimo-nos felizes”
Situação 10 – “o mais feliz era o meu pai”

Quadro 14 -Resposta esperada ao segundo exercício de treino

2. Identifica as relações temporais que se estabelecem entre as situações descritas nas seguintes sequências.

- a) O avô acabou a refeição, pôs um barretinho na cabeça e rezou. Tinha as mãos no colo, uma em cima da outra. **Relação de posterioridade e simultaneidade.**
- b) Fechei os olhos, abri-os, cravei-os na escuridão. **Relação de posterioridade.**
- c) A avó vai viver para a casa da mãe de Rose depois de Markus morrer. **Relação de posterioridade.**
- d) Uma noite, eu fingia dormir, entrou sem ruído, acendeu a luz da mesinha de cabeceira e contemplou-me uns momentos. **Relação de simultaneidade e posterioridade.**
- e) Daqui a algumas horas Rose parte para Berlim. **Relação de posterioridade.**
- f) Quando eu vi, pela janela da sala aquecida, o espetáculo do cair dos flocos, os sonhos levaram-me longe para o mundo das histórias do avô Markus. **Relação de posterioridade.**

O último exercício tinha um carácter mais livre, na medida em que os estudantes tinham a tarefa de redigir um grupo de frases, nos quais deveriam implementar todos os conhecimentos adquiridos (cf. Quadro 15). No mesmo, os alunos deveriam compor frases que estivessem em consonância com diferentes instruções: representar situações que ocorressem num intervalo de tempo anterior/simultâneo/posterior ao momento da enunciação.

Quadro 15 - Resposta esperada ao último exercício de treino

3. Redige frases tendo em conta as instruções que se seguem.

- 3.1.** Situação que estabeleça uma relação de anterioridade face ao momento de enunciação. **Ontem fui ao cinema.**
- 3.2.** Situação que ocorra no mesmo intervalo de tempo do momento da enunciação. **O Rui está a estudar.**
- 3.3.** Situação que estabeleça uma relação de posterioridade em relação ao momento de enunciação. **Amanhã vou à escola.**

4.2.1.3. Método dedutivo

No que respeita à aula da turma que iria ser exposta ao método dedutivo, a apresentação do tema gramatical decorreu através de dispositivos em *PowerPoint*, os quais incluíam a informação do laboratório gramatical trabalhada numa sequência idêntica ao mesmo, no entanto não era intuito que os aprendentes descobrissem as regras a partir dos seus conhecimentos intuitivos da língua, mas apenas que se limitassem a assimilá-las (cf. Figura 6). No final da

explicação gramatical, os estudantes realizavam exercícios de consolidação e do mesmo modo que a turma alvo da oficina gramatical, executavam o pós-teste (cf. Anexo 1).

A explicação gramatical do conteúdo em estudo dividiu-se em três momentos: no primeiro foi trabalhado o conceito Tempo enquanto categoria Gramatical e os elementos e estruturas linguísticos que permitiam sua localização; no segundo foram explicitados os distintos valores de alguns tempos verbais (Presente do Indicativo, Pretérito Perfeito do Indicativo, Pretérito Imperfeito do Indicativo, Pretérito mais-que-perfeito do Indicativo e complexos verbais, constituídos por verbo auxiliar e verbo principal); por fim, num último momento foram estudadas as distintas relações temporais existentes entre situações, entre uma sequência de Pretéritos Perfeitos e entre sequências de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito (cf. Anexo 3).

No final da explicação, de forma a consolidar o conteúdo gramatical, os alunos realizaram os exercícios feitos pelo grupo alvo do laboratório gramatical (cf. Quadros 12 a 15).

4.2.2. Descrição do plano de intervenção em Espanhol

4.2.2.1. Pré-teste e pós-teste

Tal como na disciplina de Português, também as turmas nas quais desenvolvi o meu projeto de investigação-ação em Espanhol foi distribuído um pré-teste idêntico nas duas turmas (cf. Anexo 4) com vistas a verificar o conhecimento dos alunos acerca do tópico a trabalhar e estabelecer uma comparação com o pós-teste.

A primeira questão consistia na definição da categoria gramatical Tempo. A mesma detinha como principal objetivo, numa primeira fase, perceber qual o conhecimento dos alunos relativamente ao referido conceito e, numa segunda, avaliar o conhecimento apreendido sobre o mesmo (cf. Quadro 16). Tal como na disciplina de Português, para que os discentes conseguissem responder corretamente à pergunta, era necessário que os alunos utilizassem a terminologia apropriada.

Quadro 16 - Resposta esperada à questão 1 do pré/pós-teste em Espanhol

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

R: El Tiempo es una categoría gramatical que sirve para localizar temporalmente situaciones expresadas en diferentes enunciados.

No que concerne à segunda questão, os estudantes deveriam assinalar quais as estruturas e elementos linguísticos que permitem localizar temporalmente uma situação (cf. Quadro 17). Desta forma, os mesmos deveriam ser capazes de identificar alguns conteúdos gramaticais estudados até ao momento, tais como os tempos verbais, os respetivos marcadores temporais e as orações subordinadas temporais.

Quadro 17 - Resposta esperada à questão 2 do pré/pós-teste em Espanhol

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

R: Los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente las situaciones son los verbos en diferentes tiempos gramaticales, los marcadores temporales y las oraciones subordinadas adverbiales temporales.

A terceira questão tinha como mote um conjunto de sequências frásicas, que continham algumas formas verbais já estudadas pelos discentes. Desta forma, os alunos deveriam, em primeiro lugar, identificar o tempo gramatical de cada uma dessas formas (cf. Quadro 18). Assim, seria possível constatar o nível de conhecimento dos alunos relativamente ao estudo dos tempos gramaticais, já que este conteúdo foi alvo de atenção ao longo do ano letivo. Em segundo lugar, os discentes tinham como principal tarefa a identificação das relações temporais existentes entre as situações presentes nas sequências de frases e o momento da enunciação. No pré-teste, tentou-se, tal como na disciplina de Português, estabelecer o conhecimento dos alunos em espanhol relativamente à existência de três relações temporais (anterioridade, simultaneidade e posterioridade) entre distintas situações e o momento da fala. Na realização do pós-teste, pretendia-se avaliar se os estudantes as haviam consolidado de forma eficaz (cf. Quadro 18).

Quadro 18 - Resposta esperada à questão 3 do pré/pós-teste em Espanhol

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases que se presentan a continuación.

- a) Ayer **llegué** pronto al aeropuerto de Barajas y me **dirigí** a Salidas Internacionales.
- b) Esta mañana, cuando la **he buscado**, no la **he encontrado**. Antes de aterrizar **he avisado** a una azafata. Me **parecía** rarísimo. **Eran** las 14h.
- c) «Manuel, te **espero** esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad **es** que **me encuentro** un poco nervioso, no **sé** qué hacer.

R:

Pretérito Indefinido: “Llegué”; “dirigí”. (2 formas verbais)

Pretérito Perfecto: “he buscado”; “he encontrado”; “he avisado”. (3 formas verbais)

Pretérito Imperfecto de Indicativo: “parecía”; “eran”. (2 formas verbais)

Presente de Indicativo: “espero”; “es”; “me encuentro”; “sé”. (4 formas verbais)

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a) Relación temporal de anterioridad
- b) Relación temporal de anterioridad
- c) Relación temporal de posterioridad y simultaneidad

Relativamente à questão 4, esta consistia na organização temporal, numa linha cronológica, de diferentes situações que compunham uma sequência de frases. Aqui, era intuito perceber qual o nível de conhecimento relativamente à definição de “organização temporal” em Espanhol e da existência de relações temporais em sequências de frases que contenham o *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Imperfecto* sequencializados (cf. Quadro 19).

Quadro 19 - Resposta esperada à questão 4 do pré/pós-teste em Espanhol

4. Organiza temporalmente las situaciones que se presentan en la secuencia del siguiente ejemplo.

El domingo pasado mis padres y yo viajamos a Madrid y nos tuvimos que comprarnos un paraguas, porque llovía a mares.



Por fim, na última questão, os estudantes deveriam redigir frases que evidenciassem situações temporais marcadas em intervalos de tempo anteriores/simultâneos/posteriores ao momento de enunciação (cf. Quadro 20). Desta forma, era possível perceber o conhecimento dos discentes relativamente ao conceito “momento de enunciação” e ao uso de determinados tempos gramaticais para a consecução das referidas relações temporais.

Quadro 20 - Resposta esperada à questão 5 do pré/pós-teste em Espanhol

5. Aporta un ejemplo que ilustre cada una de las situaciones temporales que se presentan a continuación.

- a) Una situación anterior al momento de la enunciación. *Ayer fui al cine.*
- b) Una situación coincidente con el momento de la enunciación. *Estoy en casa de mi abuela.*
- c) Una situación posterior al momento de la enunciación. *María casa mañana.*

4.2.2.2. Laboratório gramatical

No que respeita ao grupo de Espanhol, o processo seguiu moldes semelhantes ao descrito no processo de intervenção na disciplina de Português.

O presente laboratório pretendeu trabalhar os tempos verbais estudados até à data, tais como: *Presente de Indicativo*, *Pretérito Perfecto*, *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Imperfecto*. Optei por incidir sobre estes tempos gramaticais pelo facto de, apesar de serem compreendidos quando estudados individualmente, constituem um conteúdo de grande dificuldade sempre que se apresentam em sequências.

Da mesma forma que a oficina gramatical realizada no âmbito na disciplina de Português, também esta se dividiu em quatro etapas, sendo que teve início com a observação e organização de dados linguísticos. Pediu-se aos alunos que sublinhassem os elementos e estruturas linguísticos que permitiam a localização temporal de situações e, posteriormente, os organizassem num quadro semelhante ao de Português (cf. Quadro 21).

Quadro 21 - Primeiro exercício do Laboratório Gramatical em Espanhol

1. Observa el fragmento que se presenta a continuación, que habla de un acontecimiento ocurrido en un aeropuerto.

Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas a las diez y media. Me dirigí a Salidas Internacionales. En la tienda había mucha gente. Estaba yo mirando unas corbatas cuando la vi por primera vez. Era muy guapa. Me puse a su lado y la miré. Ella a mí no me miró y siguió hojeando una revista que estaba llena de fotos de famosos.

Esta mañana mientras estaba esperando para desayunar la he visto entrar. Sin embargo, cuando la he buscado no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h.

Cuando he aterrizado, he mirado en el maletero Allí he encontrado un abrigo y una bolsa. Eran de la mujer desaparecida, y en la bolsa he encontrado un mensaje que decía: «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer.

Rápido, rápido – libro del alumno (Adaptado)

1.1. Subraya en el texto los elementos lingüísticos que permiten organizar temporalmente las situaciones representadas.

Verbos en diferentes tempos gramaticales	Marcadores temporales	Oraciones adverbiales temporales
Llegué; me dirigí; había; estaba mirando; vi; era; puse; miré; miró, siguió hojeando, estaba esperando; he visto; he buscado; he encontrado; he avisado; parecía; eran; he aterrizado; he mirado; he encontrado; <u>decía</u> ; espero; encuentro; sé.	Ayer ; Esta mañana; Esta noche; <u>a las diez y media</u>	<u>“cuando la vi por primera vez”</u> “Antes de aterrizar” “Cuando he aterrizado”. “Mientras estaba esperando para desayunar” <u>“cuando la he buscado”</u>

No final de cada etapa, os estudantes completavam, individualmente, informação presente num quadro, em que se fazia uma sistematização dos conteúdos trabalhados até então (cf. Quadro 22). Pretendia-se, tal como em Português, que os alunos completassem os espaços em branco com os termos corretos adquiridos anteriormente, para que, por um lado, registassem o que descobriam com aquele grupo de exercícios, e, por outro lado, possuísem uma sistematização dos conteúdos, que usariam, posteriormente, para estudar.

Quadro 22 - Pergunta 3 do Laboratório Gramatical em Espanhol

Podemos concluir, por lo tanto, que:

La categoría gramatical Tiempo (1) se utiliza para localizar temporalmente las situaciones expresadas en diferentes enunciados. La forma más común de marcar esa localización es mediante la utilización de tiempos verbales (2), marcadores temporales (3), u oraciones adverbiales temporales (4) con valor temporal.

A segunda etapa do laboratório, correspondente à observação e descrição dos dados e à formulação e testagem de generalizações descritivas, tinha o mesmo objetivo que a parte correspondente do laboratório de Português. Desenvolveram-se, identicamente, atividades com um grau de complexidade crescente, para que os discentes fossem ativando o seu conhecimento linguístico de forma significativa. Assim, em primeiro lugar, o laboratório incidiu no comportamento individual dos tempos verbais em estudo e, em segundo, permitiu a reflexão sobre a sequencialização dos tempos,

Na primeira fase desta etapa (cf. Quadro 23) pretendia-se que o discente verificasse o modo como se comportam alguns tempos verbais já estudados utilizados em frases. Por exemplo, os alunos deviam aperceber-se de que o Presente do Indicativo pode localizar uma situação num intervalo de tempo coincidente com o momento da enunciação ou num intervalo de tempo posterior a esse tempo.

Quadro 23 - Exercício 2 do Laboratório Gramatical em Espanhol

2. Ahora, vas a tratar de comprender cómo se comportan diferentes tiempos verbales utilizados en secuencias de frases. Lee, con atención, los siguientes ejemplos.

- a) Mañana voy a casa de mis abuelos.
- b) Te espero en mi casa la próxima semana.
- c) Mis padres viajaron a México en 1990.
- d) Estoy muy contento con el resultado de mi prueba.
- e) Ayer estaba enfermo.

2.1. Subraya las formas verbales presentes en las frases.

2.2. Identifica el tiempo gramatical de cada una de las frases que has subrayado.

R: a) *Presente de indicativo*; b) *Presente de indicativo*; c) *Pretérito Indefinido*; d) *presente de indicativo*; e) *Pretérito imperfecto*

2.3. Relaciona las siguientes descripciones con los tiempos verbales de los ejemplos anteriores, teniendo en cuenta que el momento de la enunciación es el momento de habla.

i) La situación es coincidente con el momento de la enunciación.	a) “Viajaron a México”
ii) La situación se sitúa en un intervalo de tiempo anterior al momento de la enunciación y está terminada.	b) “Estoy muy contento”
iii) La situación ocurre en un intervalo de tiempo posterior al momento de la enunciación.	c) “Te espero la próxima semana”
iv) La situación se sitúa en un intervalo de tiempo anterior al momento de la enunciación y se representa en su transcurso.	d) “Ayer estaba contento”
	e) “Mañana voy a casa de mis abuelos.”

R: i) b; ii) a; iii) c, e; iv) d.

Numa segunda fase, era intuito que os estudantes refletissem sobre as diferenças existentes entre o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto*, dois tempos gramaticais de passado na língua espanhola, com usos semelhantes, com a diferença de que o primeiro localiza situações num intervalo de tempo sem relação com o momento da enunciação, ao inverso do segundo, que mantém uma relação direta com o momento de fala (cf. Quadro 24). Para isso, os alunos deveriam observar duas frases, sublinhar os tempos verbais existentes em cada uma e

formular hipóteses sobre a sua principal diferença, a partir da representação das situações das frases num eixo temporal. Por último, comprovavam estas hipóteses realizando um exercício de escolha múltipla, o qual parte da análise das referidas linhas temporais, seguido de uma sistematização que funciona como conclusão.

Quadro 24 - Exercício 3 do Laboratório Gramatical em Espanhol

3. Observa las frases que se presentan a continuación.

a) Ha llovido mucho esta semana.
b) Llovió mucho la semana pasada.

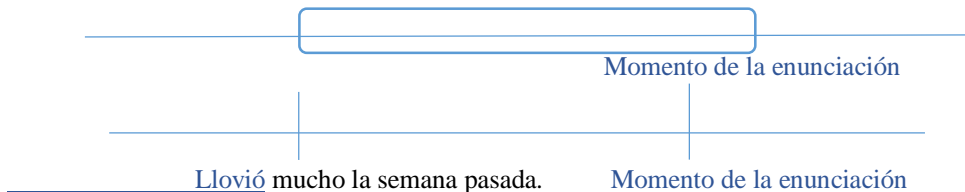
3.1. Subraya los tiempos verbales presentes en las frases anteriores.

3.2. Identifica el tiempo gramatical de cada una de las frases que has subrayado.

R: a) Pretérito Perfecto; b) Pretérito Indefinido

3.3. Ahora, para que comprendas la diferencia entre estos tiempos verbales, represéntalas en una línea temporal.

Ha llovido mucho esta semana



Llovió mucho la semana pasada. Momento de la enunciación

Finalmente, realizou-se um exercício que incidia na influência do uso de marcadores temporais na seleção dos tempos verbais em estudo. Assim, primeiramente, os alunos deveriam eleger a forma verbal que melhor se adequava ao marcador temporal da frase (cf. Quadro 25).

Em seguida, deveriam estabelecer uma relação entre os marcadores temporais e o tempo gramatical correto (cf. Quadro 26), de forma a perceberem que um determinado conjunto de marcadores temporais pressupõe a utilização de um tempo gramatical em concreto. Desta maneira, os alunos, mais uma vez, formulavam e comprovavam hipóteses sobre o funcionamento da língua, consolidando a sua aprendizagem na respetiva conclusão.

Quadro 25 - Exercício 4 do Laboratório Gramatical em Espanhol

4. Teniendo en cuenta que los marcadores temporales influyen en la selección del tiempo verbal, elige la forma verbal que mejor se adecua a cada uno de ellos.

- a) Hemos estado/ Estuvimos con Rosa anoche.
- b) Hoy no he ido/ fui al instituto.
- c) Este verano no ha hecho/ hizo mucho calor.
- d) Clara y sus padres han venido/ vinieron a España hace tres años.
- e) He estado/ Estuve en México en 1998.
- f) Mañana voy/ he ido/ fui al instituto.
- g) Este año hubo/ ha habido menos accidentes en las carreteras.
- h) Juan nos invitó/ ha invitado a su fiesta el mes pasado.
- i) En este momento estoy/ he estado/ estuve en casa de mis abuelos.

Quadro 26 - Exercício 4.1. do Laboratório Gramatical em Espanhol

4.1. Establece la relación que existe entre los marcadores temporales y el tiempo verbal que les corresponde.

1. Hoy Esta mañana/ tarde/noche Este mes/ año Este verano/ invierno	2 Ayer Anoche La semana/ mes/ año pasada (o)	a) Pretérito Indefinido
3 Ahora En este momento Estar+ gerundio	4 Mañana La próxima semana/ próximo mes Ir a + infinitivo	b) Presente con valor de presente actual
R: 1- c; 2- a; 3- b; 4- d.		c) Pretérito Perfecto
		d) Presente con valor de futuro

No que concerne à segunda parte do Laboratório Gramatical, esta tinha como objetivo que os discentes identificassem os tempos verbais existentes nas sequências de frases e os agrupassem, separadamente num quadro, a fim de verificar o comportamento de ambos (cf. Quadro 27).

Quadro 27 - Exercícios da segunda parte do Laboratório Gramatical em Espanhol

5. Ahora presta atención a algunos tiempos verbales. Observa las siguientes frases.

a) La semana pasada mis padres salieron, me quedé en casa solo y me preparé algo para cenar. Estaba muy contento porque me sentía adulto.

b) Anoche salí a la calle, vi a María y charlamos durante unos momentos. Ella llevaba un vestido precioso.

5.1. Subraya las formas verbales utilizadas en las frases anteriores.

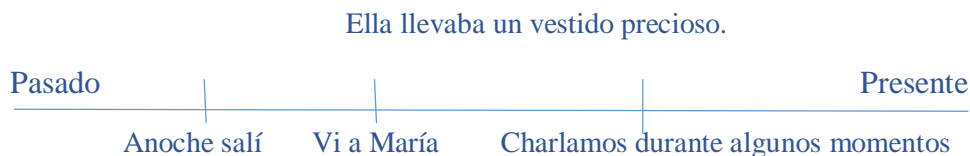
5.2. Agrupa las formas verbales que has subrayado antes, pero, en primer lugar, debes poner el nombre del tiempo verbal correspondiente en la parte superior de la siguiente tabla.

	1. Pretérito Indefinido	2. Pretérito Imperfecto
a)	“salieron”; “me quedé”; “preparé”;	“estaba”; “me sentía”
b)	“salí”; “vi”; “charlamos”	“llevaba”

Por último, os discentes deveriam organizar temporalmente as situações das frases anteriores num eixo temporal e, posteriormente, proceder à sua análise, compreendendo, desta feita, as diferentes relações temporais entre os tempos verbais: simultaneidade e posterioridade (ver, a seguir, Quadro 28).

Quadro 28 - Exercício sobre a sequencialização dos tempos gramaticais

5.3. Organiza cronológicamente en las líneas temporales que se presentan a continuación las situaciones representadas en las frases b y c, que has leído anteriormente. En el ejemplo que tienes a continuación puedes ver las situaciones de la frase a) representadas temporalmente.



A terceira etapa diz respeito à realização de exercícios de treino, construídos de forma semelhante aos utilizados ao longo do laboratório gramatical, de forma a aprofundar os conhecimentos (cf. Anexo 5, nomeadamente, a 3.^a parte). Estes exercícios estão divididos em quatro fases, as quais irão ser brevemente explicitadas.

A primeira fase centrava-se nas diferentes relações temporais entre as situações descritas nos enunciados e o momento em que são descritas (cf. Quadro 29). Os estudantes deveriam ser capazes de identificar, em diversas frases, as referidas relações, a partir da compreensão dos valores dos diferentes tempos gramaticais que compõem o exercício.

Quadro 29 - Primeiro exercício de treino do Laboratório Gramatical em Espanhol

1. Observa las siguientes frases e identifica la relación temporal que se establece respecto al momento de la enunciación.

- a) Este verano he viajado a Barcelona y he visitado la *Sagrada Familia*. **Relación de anterioridad**
- b) Mañana viajo a Madrid con mi novio. **Relación de posterioridad**
- c) El mes pasado yo y Juan nos casamos. **Relación de anterioridad**
- d) María está cocinando, mientras que Paco está fregando el suelo. **Relación de simultaneidad**
- e) El avión va a aterrizar a las 17h. **Relación de posterioridad**

A segunda fase consistia numa atividade de escolha múltipla sobre os marcadores temporais focados ao longo do laboratório gramatical (cf. Quadro 30). Assim, a partir de uma série de frases, com diferentes tempos verbais, era importante que os discentes compreendessem que cada um deles pressupunha uma série de marcadores temporais específicos.

Quadro 30 - Segundo exercício de treino do Laboratório Gramatical em Espanhol

2. Abajo se presentan varias frases con los tiempos verbales que has repasado a lo largo del taller de reflexión gramatical. Préstales atención y elige el marcador temporal que mejor se adecua a cada una de ellas.

a) _____ tomé un jarabe para la tos.

- i)** El otro día
- ii) Todos los días
- iii) Todavía
- iv) Esta semana

b) _____ me han robado el bolso.

- i) La semana pasada
- ii)** Esta noche
- iii) Normalmente
- iv) En 2000

c) _____ estoy cocinando para mi novio mi madre.

- i) El otro día
- ii) Esta mañana
- iii) Esta noche
- iv)** En este momento

A terceira fase destes exercícios tinha como mote a redação de uma breve história temporalmente coesa. Como tal, eram apresentados aos alunos diferentes possibilidades de marcadores temporais, diferentes verbos, personagens, espaços e objetos, com distintas cores, com o objetivo de que os mesmos elessem um de cada secção e, posteriormente, elaborassem uma pequena história (cf. Quadro 31). Para a correta realização da atividade, os estudantes deveriam mostrar a compreensão de todos os conteúdos trabalhados durante a oficina gramatical, quer a nível dos marcadores temporais e os respetivos tempos gramaticais, quer a nível das diferentes relações temporais existentes (anterioridade, simultaneidade e posterioridade).

Quadro 31 - Terceiro exercício de treino do Laboratório Gramatical em Espanhol

3. Elige una tarjeta de cada una de las columnas que tienes a continuación y, a partir de la elección, escribe una breve historia que resulte temporalmente correcta.

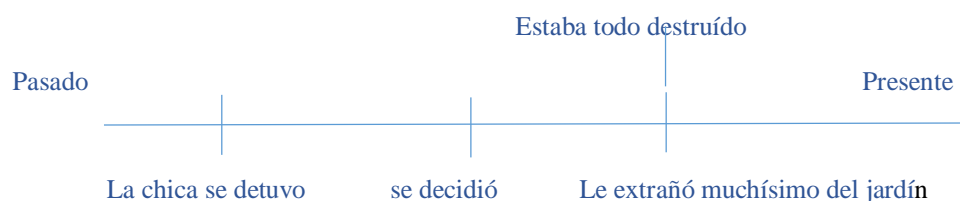
ANOCHÉ	UN ZAPATERO	UN PALACIO	COMER	UN CUCHILLO
LA SEMANA PASADA	UN ASESINO	UNA ISLA	CORRER	UN CUADRO
ESTA MAÑANA	UN DUENDE	UN PUEBLO	VER	UN ÁRBOL
EL OTRO DÍA	UN PROFESOR	UNA MONTAÑA	PONER	UNA CASA
ESTE VERANO	UN POLICÍA	UN CAMINO	LLEVAR	UNA CAJA

O último exercício consistia na organização temporal de uma série de sequências frásicas, com o intuito de que os alunos demonstrassem conhecimentos relativos à sequencialização de diferentes temas gramaticais e a consequente relação temporal (cf. Quadro 32).

Quadro 32 - Último exercício de treino do Laboratório Gramatical em Espanhol

4. Lee las siguientes secuencias de frases y rellena la línea temporal, poniendo las situaciones en el sitio adecuado para que su lectura temporal resulte correcta.

a) La chica se detuvo indecisa durante unos momentos, pero se decidió, por fin, a entrar. Le extrañó muchísimo el abandono del jardín, porque estaba todo destruido.



Por fim, os alunos realizavam o pós-teste já referido, que avaliou os conhecimentos assimilados.

4.2.2.3. Método dedutivo

Relativamente à aula do grupo de controle, foram abordados expositivamente, mediante a utilização de diapositivos em formato *PowerPoint*, os conteúdos trabalhados no outro grupo de alunos por via do Laboratório Gramatical.

O aluno apenas tinha a tarefa de ouvir a informação do *PowerPoint* e copiá-la para o caderno diário, esclarecendo dúvidas sempre que pertinente.

A exposição do conteúdo gramatical em estudo dividiu-se em quatro momentos: no primeiro foi trabalhado o conceito Tempo enquanto categoria Gramatical e os elementos e estruturas linguísticos que permitiam sua localização, tal como em Português; no segundo foram explicitados os distintos valores de alguns tempos verbais (*Presente de Indicativo*, *Pretérito Perfecto*, *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Imperfecto*), explorando a diferença entre o *Pretérito Perfecto* e o *Pretérito Indefinido*; no terceiro momento foi explicada a existência de marcadores temporais característicos de um determinado tempo verbal, e, por fim, num último momento foram estudadas as distintas relações temporais existentes entre situações, entre uma sequência de *Pretéritos Indefinidos* e entre sequências de *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Imperfecto* (cf. Anexo 6).

No final da explicação, de forma a consolidar o conteúdo gramatical, os alunos realizaram os exercícios feitos pelo grupo alvo do laboratório gramatical (cf. Quadros 29 a 32).

...

Neste capítulo, começamos por fazer um enquadramento teórico do estudo realizado no âmbito da metodologia do projeto de investigação-ação, refletindo sobre alguns dos seus principais fundamentos. De seguida, foi nosso objetivo contextualizar o nosso estudo de investigação, tanto ao nível da escola e dos grupos de alunos, como ao nível das principais premissas que orientaram o trabalho, da questão-problema e dos objetivos traçados. Partiu-se,

depois, para a descrição minuciosa e fundamentação dos planos de intervenção levados a cabo nas duas disciplinas em questão.

Capítulo 5 - Discussão dos resultados

Este capítulo apresentará os resultados obtidos relativamente aos planos de intervenção realizados ao longo das práticas pedagógicas supervisionadas. Será feita uma análise pormenorizada dos dados obtidos em ambas as disciplinas, a partir de uma avaliação comparativa dos resultados dos pré-teste e pós-teste realizados em dois momentos: anterior e posterior ao plano de intervenção, de forma a estabelecer as principais diferenças entre ambos. Num primeiro momento, será feita a análise dos dados na sua globalidade e, num segundo momento, partir-se-á para a discussão dos dados referentes a cada pergunta realizada. Importa referir que, ao longo da apresentação dos resultados, serão referidos alguns exemplos de respostas dos alunos para evidenciar a assimilação ou não assimilação dos conteúdos gramaticais, tendo em conta que o centro deste relatório é a verificação do método de ensino mais eficaz, isto é, que produz resultados mais positivos, quer no ensino do Português como língua materna, quer do Espanhol como língua estrangeira.

5.1. Resultados obtidos da intervenção pedagógica em Português

5.1.1. *Corpus*

O conjunto de produções escritas relativamente ao estudo levado a cabo na disciplina de Português é de noventa e seis, correspondente a duas turmas do oitavo ano de escolaridade, sendo que cada aluno realizou duas fichas relativas ao conteúdo gramatical em estudo: no momento anterior ao plano de intervenção (pré-teste) e no momento posterior ao mesmo (pós-teste). Desta forma, o *corpus* apresentado ao longo deste subcapítulo é de quarenta e oito testes produzidos como forma de pré-teste e quarenta e oito elaborados como forma de pós-teste. Ambos foram realizados no decorrer de uma aula de cinquenta minutos e importa salientar que, durante a resolução dos mesmos, não houve intervenção do professor.

5.1.2. Análise dos dados

Em termos globais, quando se comparam os resultados obtidos nas duas turmas, em que foram aplicados métodos de ensino da gramática diferentes, verificou-se uma evolução maior na turma em que foi feita a intervenção pedagógica por via do Laboratório Gramatical. De facto, nesta turma, no pré-teste os 26 alunos obtiveram uma classificação negativa, sendo a classificação mais alta 40% em 100% no total. No pós-teste observou-se uma melhoria significativa dos resultados, na medida em que apenas se assinalaram 9 negativas, ou seja, 9 classificações inferiores a 50%, e a nota mais elevada evoluiu para 92%, como se pode visualizar na tabela que se segue.

Tabela 1 – Classificação dos dois testes da turma do Laboratório Gramatical em Português

	Pré-teste	Pós-teste
Classificação nível 1 (0%-19%)	92,3%	4,2%
Classificação nível 2 (20%-49%)	7,7%	33,3%
Classificação nível 3 (50% a 74%)	0%	25%
Classificação nível 4 (75%-89%)	0%	33,3%
Classificação nível 5 (90%-100%)	0%	4,2%

Relativamente ao grupo de alunos em que o conteúdo gramatical foi apresentado de forma expositiva/dedutiva, na resolução do pré-teste verificou-se que 25 do total de 26 alunos obteve classificação negativa. A nota mais alta registada e a única positiva foi de 63%. Já após a intervenção pedagógico-didática e a consequente resolução do pós-teste, pôde constatar-se que ainda que tenha havido uma melhoria dos resultados quando comparado ao pré-teste (como se pode verificar na tabela 2), esta não revelou ser tão significativa quanto a turma em que foi aplicada a metodologia do Laboratório Gramatical, na medida em que a maior parte do grupo obteve classificação negativa, especificamente 17 alunos.

Tabela 2 - Classificação dos dois testes da turma de *controle* em Português

	Pré-teste	Pós-teste
Classificação nível 1 (0%-19%)	61,5%	23,1%
Classificação nível 2 (20%-49%)	34,6%	42,3%
Classificação nível 3 (50% a 74%)	3,8%	30,8%
Classificação nível 4 (75%-89%)	0%	0%
Classificação nível 5 (90%-100%)	0%	3,8%

Comparando os testes realizados pelas duas turmas no momento posterior à intervenção pedagógica supervisionada, podemos concluir que a utilização do Laboratório Gramatical, caracterizado pelo percurso didático faseado das atividades, com um grau de complexidade gradual, surtiu melhores resultados na assimilação dos conteúdos gramaticais estudados, quando comparado com os resultados obtidos na grupo de controle, visto que, se no primeiro grupo foi nítida uma clara evolução, refletida na percentagem de produtos positivos, o mesmo não se pôde verificar no segundo, como se pode ver nos gráficos seguintes.

Gráfico 1 – Percentagens de classificações positivas e negativas no grupo de controle em Português

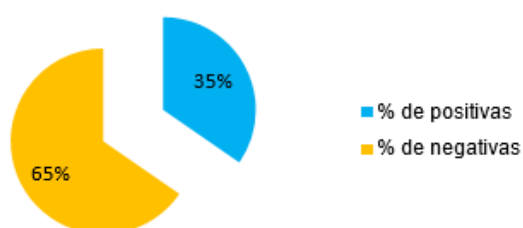
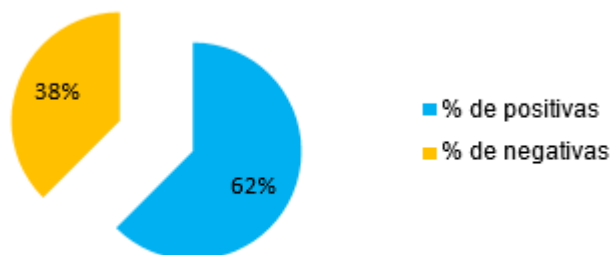


Gráfico 2- Percentagens de classificações positivas e negativas no grupo de Laboratório Gramatical em Português



Para a obtenção das percentagens referidas nos gráficos apresentados anteriormente, foi verificada a frequência de respostas corretas às questões presentes nos testes concretizados pelos discentes. Desta forma, julgo importante discutir os resultados apresentados relativamente a cada pergunta dos testes, estabelecendo a comparação entre ambas.

No que se refere à questão 1, era esperado que os alunos definissem a categoria gramatical “Tempo”. Na tabela que se vai expor de seguida estão apresentados os resultados das duas turmas, no que se diz respeito à questão mencionada.

Tabela 3 - Percentagem dos resultados relativos à questão 1

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Resposta completamente correta	0% (0 aluno)	33,3% (8 alunos)	0% (0 alunos)	29,16% (7 alunos)
Resposta incompleta	45,83% (11 alunos)	54,16% (13 alunos)	50% (12 alunos)	37,5% (9 alunos)
Resposta incorreta	54,16% (13 alunos)	12,5% (3 alunos)	50% (12 alunos)	33,3% (8 alunos)

No grupo de alunos cuja intervenção pedagógica incluiu o Laboratório Gramatical, verificou-se uma progressão, dado que houve uma alteração significativa no número de respostas corretas e uma redução drástica no número de respostas incorretas, evolução não tão evidenciada no grupo de controle, que apresenta um número mais elevado de respostas erradas, tendo em conta o número de corretas (cf. anexos 7 e 8).

No que respeita à questão 2, pretendia-se que o estudante identificasse os elementos e estruturas linguísticas que permitiam a localização temporal de uma situação. Desta forma, para comprovar a compreensão do conteúdo, verificou-se o número de ocorrências destes elementos nas respostas dos estudantes, com o objetivo de chegar a uma percentagem definitiva (ver, a seguir, tabela 4).

Tabela 4 - Percentagem dos resultados relativos à questão 2

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Resposta completamente correta	0% (0 alunos)	70,83% (17 alunos)	0% (0 alunos)	16,66 % (4 alunos)
Resposta incompleta	29,16% (7 alunos)	16,66% (4 alunos)	58,33% (14 alunos)	45,83% (11 alunos)
Resposta incorreta	70,83% (17 alunos)	12,5% (3 alunos)	41,66% (10 alunos)	33,3% (8 alunos)

Comparando os grupos em causa, é possível verificar que os alunos intervencionados com o Laboratório Gramatical revelaram um aumento significativo de respostas corretas contrariamente ao grupo de controle, o qual apresenta um índice um pouco elevado de respostas incorretas (cf. anexos 9 e 10).

Relativamente à questão 3, os estudantes deveriam identificar os tempos verbais presentes num excerto apresentado. Desta maneira, a tabela que se segue mostra o número de tempos verbais identificados, tanto no pré-teste, como no pós-teste, de forma a evidenciar as diferenças entre ambos. Nela é visível uma nítida evolução na turma de Laboratório Gramatical em relação ao grupo de controle, visto que, apesar de se registar um grande número de ocorrências tanto a nível do pré-teste como do pós-teste neste último grupo, não se comprova a

evolução entre os dois testes, enquanto nos discentes que aprenderam o conteúdo através da oficina gramatical se verifica uma melhoria considerável entre os testes (cf. anexos 11 e 12).

Tabela 5 - Número de ocorrências dos tempos verbais na questão 3

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Pretérito Perfeito do Indicativo	1 aluno – 8PP 1 aluno – 7PP 1 aluno – 4 PP 1 aluno – 2 PP 3 alunos – 1 PP 17 alunos – 0 PP	7 alunos – 9 PP 5 alunos – 8 PP 3 alunos – 7 PP 2 alunos – 6 PP 3 alunos – 4 PP 1 aluno – 3 PP 1 aluno – 2 PP 1 aluno – 0 PP	4 alunos – 9 PP 1 aluno – 8 PP 1 aluno – 7 PP 1 aluno – 5 PP 2 alunos – 3 PP 14 alunos – 0 PP	4 alunos – 9 PP 2 alunos – 8 PP 3 alunos – 7 PP 5 alunos – 6PP 1 aluno – 5 PP 2 alunos – 4 PP 1 aluno – 3 PP 4 alunos – 0 PP
Pretérito Imperfeito do Indicativo	2 alunos – 2 PI 22 alunos – 0 PI	14 alunos – 2 PI 4 alunos – 1 PI 6 alunos – 0 PI	10 alunos – 2 PI 1 aluno – 1 PI 12 alunos – 0 PI	10 alunos – 2 PI 3 alunos – 1 PI 10 alunos – 0 PI
Pretérito mais- que-perfeito Composto	1 aluno – 1 PMQP 23 alunos – 0 PMQP	15 alunos – 1 PMQP 9 alunos – 0 PMQP	3 alunos – 1 PMQP 20 alunos – 0 PMQP	9 alunos – 1 PMQP 14 alunos – 0 PMQP
Presente do Indicativo	24 alunos – 0 P	5 alunos – 1 P 19 alunos – 0 P	3 alunos – 1 P 20 alunos – 0 P	10 alunos – 1 P 13 alunos – 0 P
Futuro do Indicativo	24 alunos – 0 F	6 alunos – 1 F 18 alunos – 0 F	8 alunos – 1 F 15 alunos – 0 F	14 alunos – 1 F 9 alunos – 0 F
Complexo verbal com valor de futuro	24 alunos – 0 CV	4 alunos – 1 CV 20 alunos – 0 CV	23 alunos – 0 CV	23 alunos – 0 CV

No que diz respeito à questão 3.1, era objetivo que os aprendentes reconhecessem a relação temporal estabelecida entre as situações representadas numa sequência de frases e o seu

momento da enunciação. Desta maneira, a tabela que se segue elucida a evolução dos dois grupos intervenientes no estudo relativamente a esta questão.

Tabela 6 - Percentagem dos resultados relativos à questão 3.1

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Identificação de 3 relações temporais	0 alunos	1 aluno	0 alunos	0 alunos
Identificação de 2 relações temporais	0 alunos	1 aluno	0 alunos	3 alunos
Identificação de 1 relação temporal	0 alunos	21 alunos	0 alunos	14 alunos
Não identificação	24 alunos	1 aluno	23 alunos	6 alunos

Neste exercício, observa-se alguma evolução, embora não muita, em ambos os grupos, o que se pode atribuir ao facto de os alunos não terem por hábito estudar as relações temporais que as situações representadas em sequências de frases estabelecem com momento da enunciação, ainda que seja um conteúdo previsto pelo PPEB, especificamente para o ano em questão (8.º ano de escolaridade). Desta feita, tanto numa turma como noutra verifica-se uma diminuição da percentagem negativa presente nos pré-testes. No entanto, a turma de controle revela um índice bastante superior de respostas erradas, relativamente ao grupo de Laboratório Gramatical (uma diferença de 5 alunos), o que me leva a considerar que, mais uma vez, a oficina surtiu maior efeito na aquisição do conhecimento gramatical (cf. anexos 13 e 14).

Passando para a análise da questão 4, esta procurava que o aluno organizasse, num eixo temporal, uma série de situações presentes numa sequência de frases com o objetivo de mostrarem que tinham adquirido os conhecimentos necessários sobre os valores temporais do Pretérito Perfeito do Indicativo e do Pretérito Imperfeito do Indicativo em sequências. A análise das respostas ao teste distribuído no momento anterior à intervenção pedagógica revela que os

estudantes foram completamente incapazes de executar esta tarefa (ver tabela 7). No entanto, aquando do momento da resolução do teste realizado no momento posterior à intervenção pedagógica, quer a turma de controle, quer a de laboratório mostraram uma evolução (cf. anexos 15 e 16), que tem maior incidência na turma que trabalhou com o Laboratório Gramatical. Neste caso, a percentagem de respostas corretas é de 37,5%, ao contrário do grupo de controle que se fica pelos 12,5%. Da mesma forma, este grupo detém um índice elevado de respostas incorretas (45,8%). No entanto, ambas as turmas revelaram resultados relativamente baixos, pelo facto de os alunos não estarem habituados a este tipo de exercícios e de raciocínio. Ainda que, por exemplo, o grupo de intervenção tenha treinado consideravelmente ao longo do laboratório gramatical, necessitavam de mais prática, que não foi possível devido a limitações de tempo e ao número reduzido de aulas com o grupo em causa.

Tabela 7 - Percentagem dos resultados relativos à questão 4

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Resposta completamente correta	0% (0 alunos)	37,5% (9 alunos)	0% (0 alunos)	12,5% (3 alunos)
Resposta incompleta	0% (0 alunos)	7,5% (9 alunos)	0% (0 alunos)	41,6% (10 alunos)
Resposta incorreta	0% (0 alunos)	25% (6 alunos)	0% (0 alunos)	45,8% (11 alunos)

Finalmente, no que se refere à última questão, esta tinha como objetivo a elaboração de frases, que deveriam estar em consonância com a relação temporal indicada, tendo em conta o momento de enunciação. Por exemplo, era pedido que redigissem uma frase que representasse uma situação anterior/sobreposta/posterior ao momento de enunciação ou duas situações em que a última fosse anterior à primeira, com o intuito de que utilizassem os tempos verbais adequados para cada relação temporal. Assim, na resolução do pré-teste, foi visível que apenas alguns alunos de cada grupo conseguiram realizar a tarefa, de forma incompleta, mesmo tendo conhecimentos prévios, já que este conteúdo gramatical é estudado desde o 1º ciclo do Ensino Básico (cf. Anexo 17). Após a intervenção pedagógica supervisionada, ambas as turmas

identificaram com mais clareza o tempo gramatical a utilizar em cada situação, tal como indica a tabela 8. Contudo, os alunos mostraram certas dificuldades no uso do Pretérito Mais-que-Perfeito composto, obstáculo que originou um grande índice de respostas incompletas, curiosamente o mesmo em ambas as turmas (58,3%), pelo facto de não utilizarem a sequência de Pretérito Perfeito e Pretérito mais-que-perfeito composto. Ao invés, utilizaram, constantemente, uma sequência de Pretéritos Perfeitos do Indicativo, que no contexto em que a usavam não revela uma leitura de anterioridade relativamente a outra situação passada (cf. Anexo 18). Ainda assim, uma vez mais, a turma, cuja intervenção pedagógico-didática consistiu na utilização do Laboratório Gramatical evidenciou uma aprendizagem mais bem-sucedida do que o grupo de controle, na medida em que possui um índice maior de respostas corretas e menor de respostas erradas, como é possível verificar na tabela que se segue.

Tabela 8 - Percentagem dos resultados relativos à questão 5

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Todas as alíneas corretas	0 alunos	3 alunos	0 alunos	1 aluno
Três alíneas corretas	0 alunos	6 alunos	2 alunos	6 alunos
Duas alíneas corretas	2 alunos	7 alunos	2 alunos	5 alunos
Uma alínea correta	0 alunos	2 alunos	1 aluno	1 aluno
Nenhuma alínea correta	22 alunos	5 alunos	18 alunos	10 alunos

Desta forma, dado que ao longo do Laboratório Gramatical se teve em consideração os conhecimentos intuitivos/ inconscientes/ implícitos no que se refere ao funcionamento da língua e se trabalhou de forma faseada, os discentes conseguiram assimilá-los, de forma satisfatória, sendo capazes de os mobilizar aquando do momento da realização do pós-teste (cf. anexos 19 e 20). Por sua vez, o método dedutivo não se revelou tão eficaz como a metodologia do laboratório gramatical, tendo-se observado ao longo da exposição dos conteúdos um cansaço

notório e certas dificuldades por parte dos aprendentes, as quais, ainda que devidamente explicadas no decorrer da aula, foram evidentes na realização do pós-teste. Isto deve-se ao facto de a atitude passiva dos discentes durante a explicação do professor não ajudar na aprendizagem, pois leva a mais distrações e menor capacidade de lembrar os conteúdos quando necessários (cf. anexos 21 e 22).

5.2. Resultados obtidos da intervenção pedagógica em Espanhol

5.2.1. *Corpus*

Considerando a totalidade dos discentes participantes, o conjunto de produções escritas relativamente à intervenção pedagógica levada a cabo na disciplina de Espanhol é de noventa, equivalente a dois grupos do oitavo ano de escolaridade. Dado que cada aluno realizou duas fichas de avaliação relativas ao tema gramatical em estudo: no momento anterior ao plano de intervenção (pré-teste) e no momento posterior ao mesmo (pós-teste), o *corpus* que se vai apresentar é de quarenta e cinco testes realizados como forma de pré-teste e quarenta e cinco feitos como forma de pós-teste. Ambos foram realizados no decorrer de uma aula de cinquenta minutos da referida disciplina e, durante a resolução dos mesmos, não houve qualquer intervenção do professor.

5.2.2. Análise dos dados

Relativamente à comparação dos dois testes realizados, foi observada, tal como na disciplina de Português, uma progressão, considerando os conhecimentos adquiridos ao longo da intervenção pedagógica e a respetiva assimilação no final da mesma. Para a análise dos dados, foi analisada a frequência de respostas corretas em cada uma das perguntas constituintes de ambos os testes realizados.

De um modo geral, verificou-se uma progressão no desempenho dos alunos, mais evidente na turma intervencionada pedagogicamente através do Laboratório Gramatical, na medida em que, tal como se pode visualizar na tabela que se apresenta de seguida, no pré-teste realizado todos os alunos obtiveram uma classificação negativa, sendo a mais alta um 33% em 100% e no pós-teste registou-se uma melhoria significativa dos resultados, pelo facto de 58% das classificações terem carácter positivo, verificando-se um 93% como nota mais alta.

Tabela 9 - Classificação dos dois testes da turma do Laboratório Gramatical em Espanhol

	Pré-teste	Pós-teste
Classificação nível 1 (0%-19%)	89,5%	15,8%
Classificação nível 2 (20%-49%)	10,5%	26,3%
Classificação nível 3 (50% a 74%)	0%	31,6%
Classificação nível 4 (75%-89%)	0%	15,8%
Classificação nível 5 (90%-100%)	0%	10,5%

No que respeita ao grupo de controle, na realização do teste anterior à intervenção pedagógica, 23 de um total de 26 alunos registaram uma classificação negativa, existindo somente 3 alunos com nota positiva. Estes resultados são exemplo de que o método dedutivo não é, de facto, uma metodologia a adotar para o ensino da gramática, na medida em que este grupo já tinha conhecimentos acerca do tema gramatical em estudo adquiridos na aula de Português, devendo, por isso, ter a capacidade de resolução do referido teste. No pós-teste, manteve-se elevado o índice de respostas erradas (cerca de 17 alunos dos referidos 26 obtiveram classificação negativa). A tabela que se segue reflete efetivamente os resultados em ambos os testes.

Tabela 10 - Classificação dos dois testes da turma de controle em Espanhol

	Pré-teste	Pós-teste
Classificação nível 1 (0%-19%)	34,6%	11,5%
Classificação nível 2 (20%-49%)	53,8%	53,8%
Classificação nível 3 (50% a 74%)	11,5%	19,2%

Classificação nível 4 (75%-89%)	0%	15,4%
Classificação nível 5 (90%-100%)	0%	0%

Comparando os testes realizados pelas duas turmas no momento posterior à intervenção pedagógica supervisionada, podemos concluir que o uso da metodologia característica do Laboratório Gramatical produziu uma aprendizagem mais significativa e uma assimilação bem-sucedida dos conteúdos gramaticais estudados, quando comparado com os resultados obtidos no grupo de controle, visto que, se no primeiro grupo foi nítida uma clara evolução, na medida em que no pré-teste nenhum aluno conseguiu atingir uma classificação positiva e no pós-teste se verifica que 58% dos alunos registaram uma classificação positiva, o mesmo não se pode observar no segundo grupo, já que, ainda que tivessem aprendido o conteúdo gramatical em estudo umas semanas antes, registaram-se classificações efetivamente baixas. Esta diferença é evidente na análise dos gráficos que se apresentam de seguida.

Gráfico 3 - Percentagens de classificações positivas e negativas no grupo de Laboratório Gramatical em Espanhol

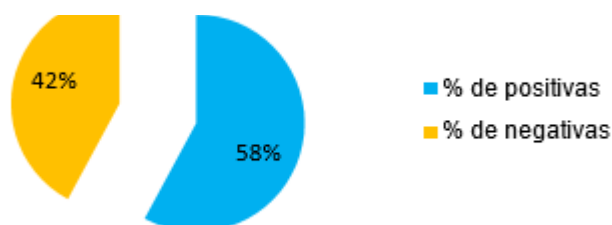
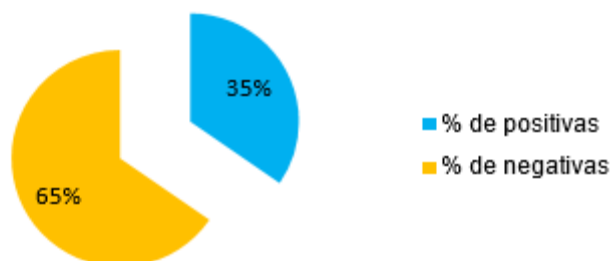


Gráfico 4 - Percentagens de classificações positivas e negativas no grupo de controle em Espanhol



Para a obtenção das percentagens referidas nos gráficos apresentados anteriormente, foi verificada, tal como em Português, a frequência de respostas corretas às questões presentes nos testes concretizados pelos discentes. De seguida, apresentar-se-ão os resultados obtidos no que respeita a cada pergunta dos testes, estabelecendo-se a comparação entre as respostas dadas pelos grupos de alunos em estudo.

Relativamente à questão 1, era esperado que os alunos definissem, tal como na língua materna, a categoria gramatical “Tempo” de modo a avaliar os seus conhecimentos sobre este conceito. Como é possível ver na tabela que se segue, no grupo intervencionado através do Laboratório Gramatical, apesar de ser mais fraco a nível da aprendizagem da língua estrangeira, os dados analisados apontam no sentido de que estes alunos realizaram uma aprendizagem mais significativa do que o grupo de controle (ver anexos 23 e 24). É interessante notar que os resultados entre os dois testes realizados pelos alunos pertencentes à turma de controle são bastante semelhantes.

Tabela 11 - Percentagem dos resultados relativos à questão 1

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Resposta completamente correta	0% (0 alunos)	68,4% (13 alunos)	26,9% (7 alunos)	26,9% (7 alunos)
Resposta incompleta	68,4% (13 alunos)	26,3% (5 alunos)	50% (13 alunos)	69,2% (18 alunos)
Resposta incorreta	31,6% (6 alunos)	5,26% (1 aluno)	23,1% (6 alunos)	3,82% (1 aluno)

No que concerne à questão 2, esta era idêntica à do Laboratório de Português, ou seja, pretendia-se verificar se os estudantes eram capazes de identificar os elementos e estruturas linguísticos que permitem localizar temporalmente distintas situações. A tabela que se apresenta expõe os resultados obtidos da resolução dos testes.

Tabela 12 -Percentagem dos resultados relativos à questão 2

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Resposta completamente correta	0% (0 alunos)	42,1% (8 alunos)	3,84% (1 aluno)	11,5% (3 alunos)
Resposta incompleta	21,1% (4 alunos)	26,3% (5 alunos)	30,7% (8 alunos)	69,2% (16 alunos)
Resposta incorreta	78,9% (15 alunos)	31,6% (6 alunos)	65,3% (17 alunos)	19,3% (5 alunos)

Como é visível, o método expositivo/ dedutivo não produziu os resultados esperados, na medida em que, através da análise das respostas corretas, podemos concluir que não existe uma progressão significativa da aprendizagem do conteúdo gramatical. Pelo contrário, os alunos, ao serem obrigados a ouvirem os conteúdos e a transcrevê-los para os cadernos diários, acabam por não os assimilar/ interiorizar tão bem, resultando daí um índice bastante reduzido das respostas corretas, ficando-se, frequentemente, pelas respostas incompletas, que se caracterizam pela referência a “tempos verbais” ou “verbos” como resposta (cf. anexo 25). Já a turma de Laboratório Gramatical, embora apresente dificuldades, reduziu o número de respostas incorretas de forma considerável ao passo que aumenta o índice de respostas corretas (cf. anexo 26).

No que se refere à questão 3, pretendia-se que os estudantes identificassem os tempos verbais existentes em cada alínea. Para o tratamento desta pergunta, foi avaliado o número de ocorrências dos tempos gramaticais corretamente identificados nas respostas dos alunos. Importa salientar que este conteúdo é, de facto, um dos mais custosos de aprender durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta maneira, como se pode verificar na tabela 12, ambos os grupos obtiveram resultados baixos, quer na realização do pré-teste, quer na avaliação da pós-intervenção, embora existissem discentes que cumprissem, com correção, a tarefa proposta (cf. anexos 27 e 28).

Tabela 13 - Número de ocorrências dos tempos verbais na questão 3

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Pretérito <i>Indefinido</i>	3 alunos – 2 PI 18 alunos – 0 PI	13 alunos – 2 PI 8 alunos – 0 PI	3 alunos – 2 PI 2 alunos – 2 PI 21 alunos – 0 PI	7 alunos – 2 PI 3 alunos – 1 PI 16 alunos – 0 PI
Pretérito <i>Perfecto</i>	3 alunos – 3 PP 1 aluno – 2 PP 17 alunos – 0 PI	12 alunos – 3 PP 1 aluno – 2 PP 8 alunos – 0 PP	3 alunos – 3 PP 2 alunos – 2 PP 21 alunos – 0 PP	9 alunos – 3 PP 2 alunos – 2 PP 1 aluno – 1 PP 14 alunos – 0 PP
Pretérito <i>Imperfecto</i>	21 alunos – 0 PIMP	2 alunos – 2 PIMP 19 alunos – 0 PIMP	1 aluno – 2 PIMP 4 alunos – 1 PIMP 21 alunos – 0 PIMP	5 alunos – 2 PIMP 2 alunos – 1 PIMP 19 alunos – 0 PIMP
Presente de Indicativo	4 alunos – 4P 1 aluno – 3 P 16 alunos – 0P	12 alunos – 4P 1 aluno – 1P 8 alunos – 0P	1 aluno – 4 P 2 alunos – 3P 4 alunos – 2P 1 aluno – 1P 13 alunos – 0 P	1 aluno – 4P 1 aluno – 3 P 8 alunos – 2 P 2 alunos – 1 P 14 alunos – 0 P

Assim, para além de existirem algumas complicações na compreensão dos tempos verbais, pode concluir-se pela análise dos dados que através do método dedutivo os alunos têm mais dificuldades em apreendê-los de forma tão proveitosa, comparando-o com a metodologia do Laboratório Gramatical, dado que a mera exposição das regularidades e irregularidades não produz uma correta utilização dos mesmos mais tarde. Só com uma aprendizagem do conteúdo mais faseada e orientada, com a observação dos dados, a formulação e da testagem de hipóteses e treino se produzem os resultados esperados. Este estudo parece indicar que este método é o mais indicado para a assimilação de conteúdos gramaticais, ainda que a tabela apresentada não apresente resultados ótimos, pelo facto de os alunos pertencentes ao grupo em que foi trabalhado o Laboratório gramatical possuir inúmeras dificuldades e problemas a nível da aprendizagem.

Na questão 3.1, os estudantes deveriam identificar as relações temporais existentes entre as situações representadas em cada alínea e o momento da enunciação (anterioridade, simultaneidade e posterioridade). Na tabela que se apresenta de seguida é possível observar a evolução de cada grupo de alunos, sendo, uma vez mais, comprovada a melhoria dos resultados

em ambos, mas mais notória na turma do Laboratório Gramatical, na qual nunca se tinha tido a oportunidade de trabalhar o conteúdo anteriormente, ao contrário da turma de controle, que aprendera, em Português, as diferentes relações temporais existentes entre as situações e o momento em que foram descritas (cf. anexos 29 e 30).

Tabela 14 - Percentagem dos resultados relativos à questão 3.1

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Identificação de 4 relações temporais corretas	0 alunos	0 alunos	0 alunos	1 aluno
Identificação de 3 relações temporais corretas	0 alunos	4 alunos	0 alunos	4 alunos
Identificação de 2 relações temporais corretas	2 alunos	5 alunos	1 alunos	7 alunos
Identificação de 1 relação temporal correta	1 aluno	5 alunos	0 alunos	0 alunos
Não identificação	18 alunos	7 alunos	25 alunos	6 alunos

De facto, ambas as turmas evidenciam uma melhoria nos conhecimentos relativos a esta questão. Contudo, esta melhoria é mais visível na turma alvo de Laboratório Gramatical, visto que, ainda que o grupo de controle possuísse já algum conhecimento relativo a esta questão, fruto da aprendizagem anterior do mesmo na disciplina de Português, demonstra, até então, um índice alto de respostas incorretas e uma percentagem bastante reduzida de respostas certas. Ao invés, no outro grupo, ainda que a melhoria não seja muito significativa, revela já um progresso

na aprendizagem do tema gramatical, no sentido em que o índice de respostas negativas é inferior ao das positivas, contrariamente ao grupo de controle. Embora este conteúdo seja parte do programa, os discentes, ao longo do seu percurso escolar, não praticam este tipo de raciocínio. Para além disso, este tipo de exercício pressupõe mais treino, o qual não pôde ser realizado pelas limitações temporais impostas ao longo do estágio.

Relativamente à questão 4, os alunos tinham a tarefa de organizar numa linha temporal uma série de situações representadas por frases ou sequências de orações e frases. Pelo facto de atividades como esta não serem habitualmente trabalhadas em Espanhol Língua Estrangeira, esta foi a que registou as maiores dificuldades no processo de aprendizagem, mais especificamente na turma de Laboratório.

Como se pode verificar na tabela que se apresenta posteriormente, o grupo de controle possui uma maior percentagem de respostas corretas, justificável pelo facto de conhecerem o procedimento, ao contrário da turma de Laboratório que o aprendeu pela primeira vez. Ainda assim, o índice de respostas erradas do grupo de controle é maior do que no grupo de intervenção pedagógica por via do Laboratório Gramatical, o que me leva a considerar que, apesar das dificuldades existentes, mais uma vez, o método do laboratório gramatical produziu os resultados esperados.

Tabela 15 - Percentagem dos resultados relativos à questão 4

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Resposta completamente correta	0% (0 alunos)	31,57% (6 alunos)	3,84% (1 aluno)	34,61% (9 alunos)
Resposta incompleta	0% (0 alunos)	26,31% (5 alunos)	23,07% (6 alunos)	26,07% (3 alunos)
Resposta incorreta	100% (19 alunos)	42,10% (8 alunos)	0% (19 alunos)	57,69% (15 alunos)

Finalmente, a questão 5 consistia na criação de três frases, as quais deveriam corresponder ao solicitado pelas alíneas, de modo a verificar se os estudantes tinham compreendido as diferentes relações temporais existentes entre as situações expressas e o

momento de enunciação. Analisando a tabela 16, podemos referir que é nítida uma evolução no grupo intervencionado mediante a utilização do Laboratório Gramatical, existindo um aumento das respostas corretas e diminuindo as incorretas, ao passo que no grupo intervencionado através do método expositivo não existe praticamente evolução, no sentido em que apesar de diminuir a percentagem de respostas erradas, a mesma não aumentou o índice de respostas certas, mas somente as respostas incompletas, revelando que os discentes não aprenderam de forma tão eficaz o conteúdo em causa (cf. anexos 31 e 32). Ainda assim, o índice de respostas erradas continua elevado nos dois grupos, o que me leva a considerar, uma vez mais, que o facto de os estudantes não terem o hábito de realizarem este tipo de atividades, bem como este tipo de raciocínio, leva a que seja necessário um treino sistemático do mesmo, para que produza resultados mais significativos, treino esse limitado pelo pouco tempo de aulas que tive com estes grupos de alunos.

Tabela 16 - Percentagem dos resultados relativos à questão 5

	Turma do Laboratório Gramatical		Turma de controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Três alíneas corretas	1 aluno	10 alunos	5 alunos	9 alunos
Duas alíneas corretas	2 alunos	1 aluno	2 alunos	5 alunos
1 alínea correta	1 aluno	0 alunos	1 alunos	0 alunos
Nenhuma alínea correta	17 alunos	8 alunos	16 alunos	12 alunos

Após a análise das perguntas de forma individual, podemos chegar à conclusão de que o Laboratório Gramatical revelou ser, efetivamente, uma metodologia eficaz no que se refere à assimilação dos conteúdos, já que os alunos, através de um percurso de ensino-aprendizagem faseado e predominantemente prático, guiado pelo professor, revelaram uma compreensão significativa dos conteúdos. O mesmo não se pode afirmar em relação ao método expositivo/dedutivo, pelo facto de a análise dos resultados dos dois instrumentos de avaliação ter revelado que os discentes não conseguiram apreender tão eficazmente o tema gramatical em causa.

...

Ao longo deste capítulo foram discutidos os resultados obtidos durante a intervenção pedagógica na disciplina de Português e na disciplina de Espanhol.

A divisão do capítulo dividiu-se entre estas duas disciplinas, apresentando, em primeiro lugar os resultados globais obtidos no final da intervenção realizada, em ambos os grupos e, em segundo lugar, sendo feita uma análise detalhada dos resultados obtidos em cada pergunta do pré e pós-testes de ambas as turmas. Através desta análise, estabeleceu-se uma comparação entre os dois grupos intervencionados, de forma a averiguar qual dos métodos utilizados surtiu uma aprendizagem mais bem-sucedida.

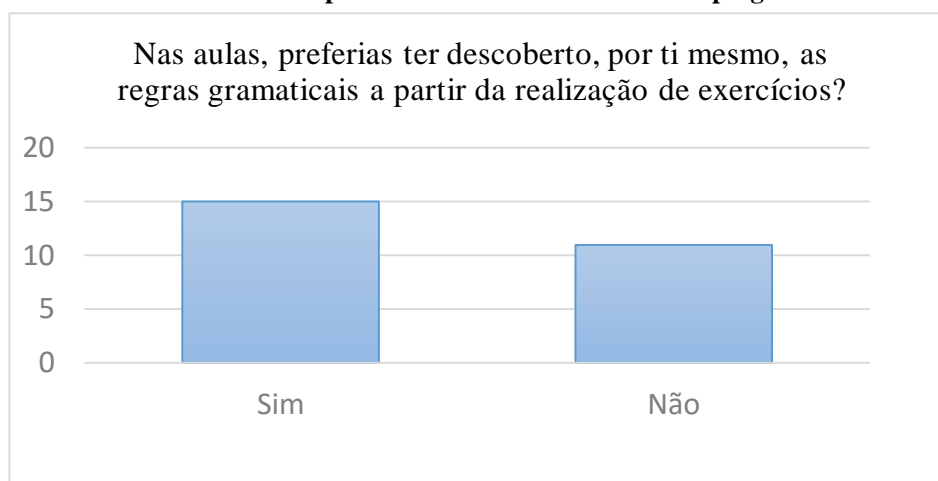
CONCLUSÃO

O projeto de investigação-ação apresentado teve como ponto de partida o papel do ensino da Gramática, tanto a nível do Português como língua materna, como a nível do Espanhol como língua estrangeira. Desta forma, o estudo desenvolvido obteve alguns benefícios, quer no que respeita o processo de aprendizagem dos alunos, visto que permitiu o tratamento de conteúdos com os quais não têm o hábito de trabalhar e da adoção de uma metodologia desconhecida pelos alunos até então; quer no que diz respeito à evolução das minhas capacidades investigativas, dado que foi meu objetivo aprofundar teórica e praticamente o tema.

No que concerne ao projeto em si, apesar de a abordagem proposta ter sido aplicada apenas uma vez em cada grupo de alunos é possível constatar, através da comparação do material recolhido, uma evolução entre os testes realizados no momento anterior ao processo de intervenção pedagógica e o teste realizado no momento posterior ao mesmo. É importante referir que, ao longo do desenvolvimento do projeto, todos os discentes se mostraram empenhados e interessados, ainda que inicialmente se tivessem mostrado um pouco apreensivos com a metodologia em questão.

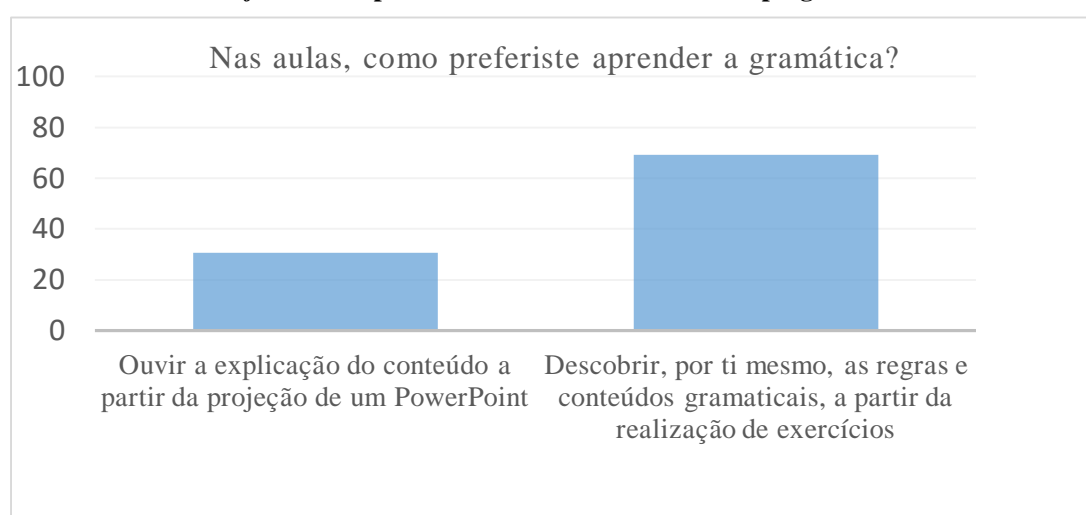
Relativamente ao grupo de controle, evidenciou-se que o método levado a cabo (dedutivo) originou algumas dificuldades aquando do momento da realização do pós-teste, o que se refletiu na não assimilação dos conhecimentos. Este facto deve-se ao cansaço demonstrado ao longo da exposição dos conteúdos gramaticais, ao papel passivo que desempenharam durante a explicação gramatical e à não formulação de hipóteses relativamente aos conteúdos, dado que apenas escutavam e copiavam o fundamental para o caderno diário. Num inquérito realizado no final do projeto (anexo 33), é possível verificar que os estudantes preferiam ter descoberto as regras gramaticais por eles próprios e posteriormente ouvir explicação da professora (cf. Gráfico 8). Assim, 15 dos 26 alunos que constituem a turma afirmam a ideia referida anteriormente, no sentido em que consideravam que poderia constituir um método mais interessante e didático. Já os restantes (especificamente 11 discentes), os quais não preferiam ter aprendido por via desta nova metodologia, justificam-no com o receio das dificuldades que poderiam encontrar, já que desconhecem totalmente o funcionamento do mesmo, para além de considerarem que necessitam aprender o tema gramatical para poder exercitar posteriormente.

Gráfico 1- Respostas dos alunos relativamente à pergunta 3



Relativamente às turmas onde foram desenvolvidos os laboratórios gramaticais, os resultados foram bastante satisfatórios, na medida em que, após a análise dos resultados obtidos na realização dos testes, verificou-se uma correta compreensão e apreensão dos conteúdos gramaticais por parte da maioria dos alunos. Quanto à metodologia utilizada, também no preenchimento do inquérito final sobre a aprendizagem da Gramática, os discentes afirmaram, como se pode ver no gráfico 9, que preferiram descobrir os conteúdos por eles próprios (69,23%), seguida da explicação da professora, pois aprendiam de forma mais proveitosa a partir de exemplos fornecidos pela docente. Os demais alunos (30,77%) declaram que necessitam de uma explicação teórica em primeiro lugar. Não sendo assim, sentem-se confusos, sentindo algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos.

Gráfico 2 - Respostas dos alunos relativamente à pergunta 3



Desta maneira, considero que seria importante, considerando os resultados, insistir um pouco mais nesta metodologia, visto que a considero parte importante do processo de ensino

aprendizagem, na medida em que se tem em consideração a transformação do conhecimento implícito para o explícito do aluno, uma premissa fundamental do PPEB.

Estabelecendo um ponto de comparação entre o trabalho levado a cabo nas duas disciplinas, creio que tornou-se bastante desafiante trabalhar o conteúdo e a metodologia em causa em Espanhol, pelo facto de não serem postos em prática no seu processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, o grupo, cujo plano de intervenção passava pelo Laboratório Gramatical possuía bastantes dificuldades na aprendizagem da língua, o que causou um certo desconforto da minha parte na hora de planificá-lo. No entanto, apesar deste inconveniente, consegui atingir o meu objetivo e ainda que, na análise dos testes, as dificuldades dos alunos estejam presentes, os próprios atingiram resultados proveitosos.

No que se refere aos fatores que condicionaram desenvolvimento do estudo, é de destacar a questão do tempo. Embora tivéssemos de lecionar um total de 10 aulas a cada disciplina, o facto de o núcleo de estágio ser constituído por três estagiárias pressupunha que cada uma tinha de cumprir as referidas aulas e, como tal, era fundamental a assistência às mesmas. Neste sentido, o tempo revelou-se escasso para esta intervenção pedagógica, no sentido em que as minhas aulas supervisionadas, juntamente com as aulas das colegas, as reuniões realizadas entre elas e a forte necessidade de cumprir os programas constituíram fortes obstáculos para o estudo.

Uma questão que poderia ter sido feita de forma distinta relaciona-se com o número de aplicações da metodologia. Era meu objetivo ter aplicado pelo menos mais duas vezes, com atividades diferentes das que contemplam as oficinas apresentadas no presente relatório. Contudo, o número de aulas de cada unidade didática levada a cabo e a necessidade de preparar bem as oficinas gramaticais, as quais exigem imenso tempo por parte do docente, impossibilitou a concretização do mesmo. Acredito que o ideal seria ter aplicado estas duas vezes, para que os alunos tivessem contactado, mais aprofundadamente, com o método proposto, possibilitando um trabalho contínuo do problema diagnosticado, evidenciando uma melhoria gradual por parte dos aprendentes, e pudesse apresentar resultados mais destacados da eficácia do mesmo no processo de ensino-aprendizagem, quer de língua materna, como de língua estrangeira.

Outro inconveniente prende-se com o impedimento da realização do projeto de investigação-ação no ensino secundário, pela necessidade da docente responsável pelo grupo de alunos em cumprir o programa e, mais uma vez, carecer de um outro grupo com características semelhantes às do grupo em questão, para poder desenvolver o estudo.

Relativamente ao tema selecionado para a concretização dos laboratórios gramaticais, acredito que este revelou ser uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, visto que o mesmo permitiu a abordagem de vários conteúdos, desde as relações temporais aos tempos

gramaticais sequencializados, proporcionando ao aluno conhecimentos que lhes servirão de base para a aprendizagem de outros temas que se possam relacionar com este. No questionário referido anteriormente, todos os alunos intervencionados através do Laboratório Gramatical consideraram proveitosa a forma como a professora estagiária lecionou a gramática, justificando a ideia com o facto de os conteúdos terem sido corretamente explicados, bem entendidos, além de as atividades em torno dos conteúdos serem produtivos e interessantes. Ainda comentaram o facto de, durante a realização de um teste sumativo final, apenas com os conteúdos gramaticais aprendidos ao longo do ano letivo, se recordavam corretamente do que tinha sido aprendido no decorrer das oficinas. No entanto, poderia ter trabalhado igualmente outros temas, que tivessem presentes no PPEB, de forma a superar algumas das dificuldades dos discentes. Para tal, poderia ter constatado, por via dos testes de avaliação sumativos, por exemplo, os conteúdos em que os alunos apresentavam erros de compreensão e trabalhá-los por via do laboratório gramatical.

Ainda assim, penso que conseguir realizar um projeto de investigação-ação claro e concebível, o qual apresenta resultados positivos relativamente à metodologia proposta para estudar. Dado que o tempo é o principal obstáculo no decorrer do ano de estágio pedagógico, espero conseguir desenvolver o método proposto ao longo da minha atividade profissional futura, visto que está repleto de potencialidades didáticas ao nível da aprendizagem das línguas.

Referências bibliográficas

ALONSO, Encina. (2013). “La Gramática”. In *Soy profesor/a: aprender a enseñar 2. Los componentes de la lengua* (53-84). Madrid: Edelsa.

CHOMSKY, Noam. (1998). *Linguagem e mente. Pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Universidade de Brasília.

Calvi, Maria Vittoria. (1998). La gramática en la enseñanza de lenguas afines [em linha]. *Centro Virtual Cervantes*. Acedido em 3 de agosto, 2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf.

CANALE, Michael. (2000). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». In Miquel Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-75). Madrid, Edelsea.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

COSTA, João. (2007). «Conhecimento gramatical à saída do Ensino do Secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade». In *Actas da Conferência internacional sobre o ensino do Português* (149-165). Ministério da Educação, DGIDC.

COSTA, Maia Armanda. (2007). «Aprender gramática, compreender e produzir melhor». In *Actas da Conferência internacional sobre o ensino do português* (167-182). Ministério da Educação, DGIDC.

COUTINHO, Clara P. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Pp-155-379. Acedido em 20 de agosto, 2015, em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.

Direção Geral do Ensino Básico e Secundário. (2001). *Programa de Espanhol, Ensino Básico, 3º ciclo*. Lisboa, DGEBS, ME.

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Carlos Reis (coord). Lisboa, DGIDC, ME. Acedido em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=19&ppid=3>.

DUARTE, Ines. (1992). «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo». In Degado-Martins et alli. *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (165-177). Lisboa, Edições Colibri.

DUARTE, Inês. (1997). «Ensinar gramática: para quê e como?». In *Palavras nº 11* (67-74). Lisboa, Associação de Professores de Português.

DUARTE, Inês. (2000). «Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada». In AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura* (47-61). Almedina.

DUARTE Inês. (2003). «Aspetos linguísticos da organização textual». In *Gramática da Língua Portuguesa* (87-123). Lisboa: Caminho.

DUARTE, Inês. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, DGIDC.

DUARTE, Inês. (2010). «Mudam-se os tempos, muda-se a gramática». In Brito, M, M. (org) *Gramática, História, Teorias, Aplicações* (11-28). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. (1987). *Didáctica de la Gramática – Teorías lingüísticas -Sistema de la lengua*. Madrid, Narcea, S. A. de ediciones.

GABRIELSSON, Sandra. (2011). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera. Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*. Suécia: Lunds Universitet.

GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M y SIMÓN, T. (2009). «Gramática». In *Profesor en acción 2* (5-30). Madrid: Edelsa.

HUDSON, Richard. (2001). «Grammar teaching and writing skills: the research evidence» In *Syntax in Schools* (1-6), 17.

HUDSON, Richard. (2004). «Grammar for writing». Acedido em 10 de julho, 2015, em <https://ftb.phon.ucl.ac.uk/pub/Word-Grammar/g4w.pdf> .

Instituto Cervantes. (2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm.

LLOPIS GARCÍA, R., REAL ESPINOSA, J.M. y RUIZ CAMPILLO, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

LÓPEZ, Fernando. (2004). «Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE». In *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera* (171-182).

MATEUS, Maria Helena Mira. (1988-1989). «Que gramática saber? Que gramática ensinar». In *Diacrítica*, nº 3-4 (25-31). Universidade do Minho.

MATOS, Sara Celeste da Silva. (2013). *Mobilização do conhecimento explícito da língua na leitura e na escrita*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

SILVA, M. C. V. (2008). «O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua». In *Revista Saber (e) Educar* 13 (89-106).

MELERO ABADÍA, Pilar. (2000). *Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Ministério da Educação. (2008). *Dicionário Terminológico*. DGIDC/ME, disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>.

MORENO, Concha. (2012). *Temas de gramática- nivel superior*. Madrid: SGEL.

NUNAN, D. (1993). «Action research in language education». In Edge, J. & Richards, J. (eds.). *Teachers develop teachers research- papers on classroom research and teacher development* (39-50). Heinemann International.

OLIVEIRA, Fatima et al. (2001). «O lugar da semântica nas gramáticas escolares: o caso do tempo do aspeto». In Fonseca, Fernanda Irene; Isabel Margarida Duarte & Olívia Figueiredo (orgs). *A Linguística na Formação do Professor de Português* (65-81). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

OLIVEIRA, Fátima. (2003). «Tempo e Aspeto». In *Gramática da Língua Portuguesa* (129-178). Lisboa: Caminho.

OLIVEIRA, Fátima. (2013). «Tempo Verbal». In *Gramática do Português*, vol I (509-553). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PIEDEHIERRO Sáez. (2002). *El papel de la gramática en la clase de ELE: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

RICHARDS J. C. & RODGERS T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.

RODRIGUES, Sónia Valente & SILVANO, Purificação. (2009). «O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita» (437-451). In *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: Universidade do Minho.

ROJO, Guillermo e VEIGA, Alexandre. (1999). «El tiempo verbal. Los tiempos simples». In *Gramática descriptiva de la lengua española 2* (2867-2934). Madrid: Espasa Calpe.

SANCHÉZ, Martín. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE [em linha]. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*. Acedido em 3 de agosto, 2015, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>.

SILVANO, P. e RODRIGUES, S. (2010). «A pedagogia de discursos e o Laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação». In Brito, M, M. (org). *Gramática, História, Teorias, Aplicações* (275-286). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.

SILVANO, P. (2014). «O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o laboratório Gramatical com uma exemplificação». In *Revista Palavras* (29-38). Associação de Professores de Português.

SIM-SIM, I., DUARTE, I. e FERRAZ M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME-DEB.

XAVIER, Lola. (2013). *Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

«Gramática deductiva y gramática inductiva». (2003). *Revista Quaderns Digitals Valencia*.

Acedido em 5 de agosto, 2015, em <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.VisualizaArticuloSeccionI> U.visualiza&proyecto_id=361&articuloSeccion_id=4804 .

«Gramática Inductiva y Deductiva». (2012). *Revista Buenas Tareas*. Acedido em 5 de agosto, 2015, em <http://www.buenastareas.com/ensayos/Gramatica-Inductiva-y-Deductiva/4706879.html>.

Anexos

Anexo 1

Português – 8º ano Laboratório gramatical: Pré/Pós-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala._____

4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

- a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destruído, as lágrimas caíam-lhe no bigode descurado.
- b) Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

- a) Uma situação anterior ao momento de enunciação.
- b) Uma situação posterior ao momento de enunciação.
- c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação.
- d) Duas situações em que a última é anterior à primeira.

Anexo 2

Português – 8º ano

Laboratório gramatical

Parte 1

1. Observa as seguintes frases, retiradas da obra *O mundo em que vivi*, de Ilse Losa.

- a) “Quando o sol entrava, de manhã, pelas três janelas da sala de visitas, as paredes muito claras e alegres encantavam-me (...)”.
- b) “Aconchegava-me no cadeirão fofo, deixava-me estar assim, durante alguns momentos, imóvel, para depois pegar num dos álbuns pesados sobre a mesinha coberta com uma toalha de rendas.”
- c) “Enquanto o sol dançava sobre os nossos rios, pingas grossas desprendiam-se das árvores primaveris.”
- d) “Chegámos ontem. O pai tocou a campainha do portão de ferro. Via casa, a partir daí a minha casa.”
- e) “Depois de chegar a casa dos seus pais, Rose deu conta de que não lhe tinham comprado o vestido de seda”
- f) “Em pouco tempo familiarizou-se com toda a gente da aldeia.”
- g) “Desde que entrara na escola fez três amizades: Anni, Kate e Frieda.”
- h) “Antes de sair, Rose abraçou o avô beijou-lhe a cara, em tempos tão bela.”

1.1. Sublinha, nas sequências de frases, os elementos e estruturas linguísticas que permitem organizar temporalmente as situações representadas.

1.2 Agrupa os elementos que sublinhaste no quadro seguinte.

Verbos em diferentes tempos gramaticais	Orações subordinadas adverbiais temporais	Sintagmas preposicionais	Sintagmas adverbiais

1.3. Regista a seguinte conclusão, completando os espaços em branco.

Podemos, então, concluir que:

A categoria gramatical _____(1) serve para localizar temporalmente as situações expressas em diferentes enunciados. A forma mais comum de se marcar essa localização é através de _____(2) , _____(3), _____ou _____(4) com valor temporal.

2. Agora vais concentrar a tua atenção nos tempos verbais. Lê, atentamente, os seguintes exemplos.

- a) Rose vai participar no cortejo em honra de Kaiser.
- b) Isso aconteceu no ano de 1914.
- c) A Rita está a dormir profundamente.
- d) Quando o avô e Rose acordaram, a avó já tinha dado de comer às galinhas.
- e) Amanhã Rose parte para a casa dos seus pais.
- f) Ontem Rose estava doente.

2.1. Sublinha as formas verbais em cada um dos exemplos.

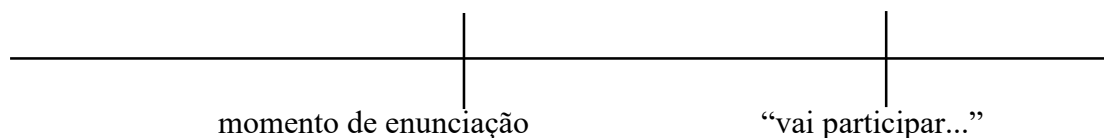
2.2. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais sublinhadas.

2.3. Faz corresponder a cada descrição o(s) exemplo(s) correto(s), tendo em conta que o momento de enunciação é o momento em que se fala.

- (i) A situação descrita sobrepõe-se ao momento de enunciação. _____
- (ii) A situação descrita ocorre num intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação e representada como estando terminada. _____
- (iii) A situação ocorre num intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação antes de outra situação passada. _____
- (iv) A situação descrita ocorre num intervalo de tempo posterior ao momento de enunciação. _____
- (v) A situação descrita é anterior ao momento de enunciação e é representada no seu decurso. _____

2.4. Representa agora as diferentes situações nos eixos temporais de acordo com o exemplo dado para a frase 1.

a)



2.5. Regista a seguinte conclusão, completando os espaços em branco.

Podemos, então, concluir que:
uma situação pode localizar-se em diferentes intervalos de tempo conforme o valor do tempo gramatical. Assim,

- o Presente do Indicativo pode localizar a situação num intervalo de tempo _____ com o momento de enunciação ou num intervalo de tempo _____ ao momento de enunciação.
- o Pretérito Perfeito do Indicativo localiza a situação num intervalo de tempo _____ ao momento de enunciação e representa-a como estando _____.
- o Pretérito Imperfeito do Indicativo localiza a situação num intervalo de tempo _____ ao momento de enunciação e representa-a no seu _____.
- o Pretérito-mais-que-perfeito composto do Indicativo localiza uma situação num intervalo de tempo _____ ao momento de enunciação antes de outra situação _____.

A construção *ir* no Presente do Indicativo + Infinito do verbo principal localiza a situação num intervalo de tempo _____ com o momento de enunciação.

3. De seguida, vais verificar de que modo se comportam alguns tempos gramaticais em sequências de frases. Lê atentamente os seguintes exemplos.

- “Pousou a leiteira no chão, deixou-a cair sobre a cadeira, cruzou os braços em cima da mesa e enterrou neles a cabeça. Rompia em soluços. Nada mais se ouvia, só os soluços”.
- “Voltou, deitou de novo turfa no fogão, avivou a chama, untou a frigideira. O trabalho saía-lhe das mãos como que por encanto”.
- Acabou por tirar de uma caixa perfumada uma folha amarela e rapidamente ali rabiscámos a nossa declaração de amor. (...) Tencionávamos dizer frases que ensaiávamos.

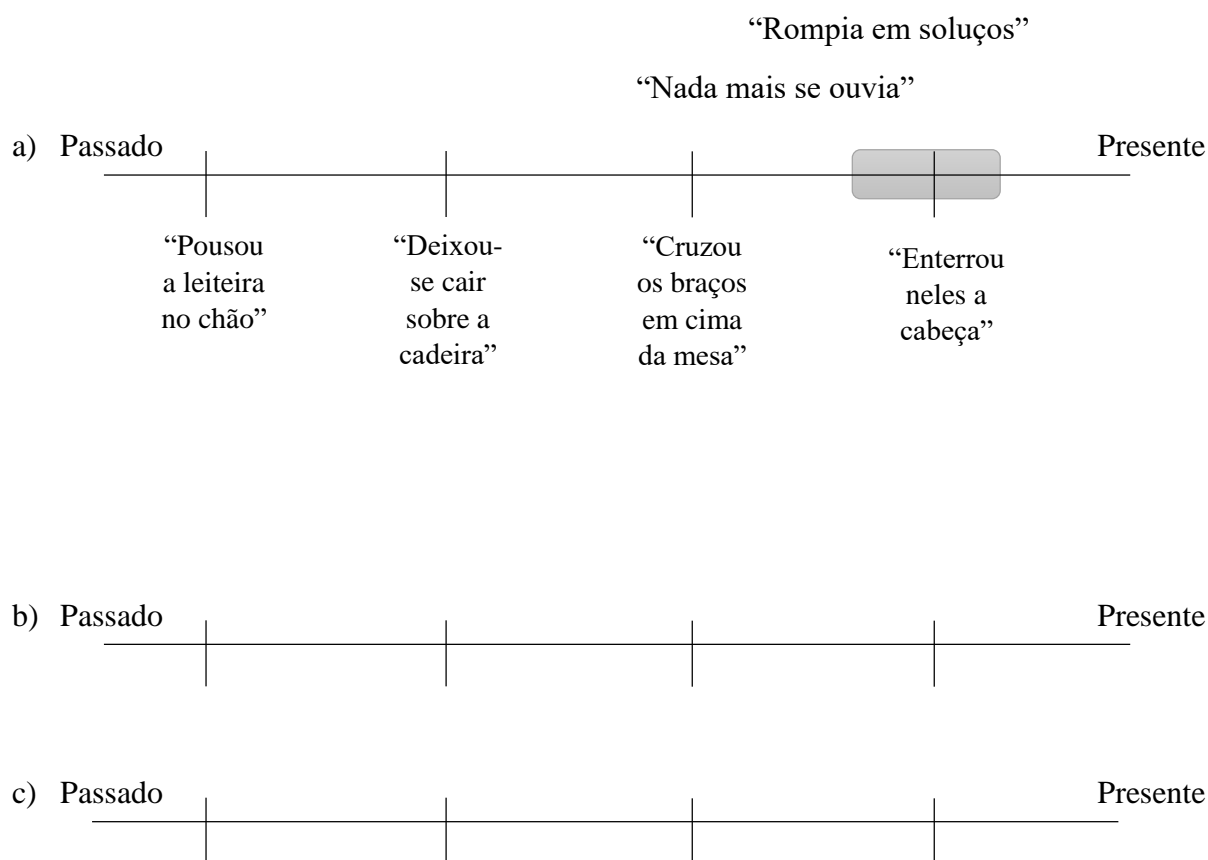
3.1. Sublinha as formas verbais usadas nos exemplos anteriores.

3.2. No quadro que se segue, agrupa as formas verbais que identificaste, colocando no topo da tabela o nome do respetivo tempo verbal.

	1. _____	2. _____
--	----------	----------

a)		
b)		
c)		

3.3. Organiza temporalmente, nos seguintes eixos temporais, as situações representadas nas sequências b e c, que leste anteriormente. O exemplo que se segue mostra as situações da sequência a) representadas temporalmente.



3.4. Com base na observação dos eixos temporais da pergunta anterior, seleciona a opção correta.

3.4.1. As situações representadas localizam-se:

- a) Num intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação.
- b) Num intervalo de tempo posterior ao momento de enunciação.
- c) No mesmo intervalo de tempo do momento de enunciação.

3.4.2. A relação que a última situação descrita no Pretérito Perfeito estabelece com a situação anterior é uma relação de:

- a) Anterioridade, ou seja, localiza-se antes.
- b) Simultaneidade, ou seja, localiza-se no mesmo intervalo de tempo.
- c) Posterioridade, ou seja, localiza-se depois.

3.4.3. A relação que a situação descrita no Pretérito Imperfeito estabelece com a situação descrita no Pretérito Perfeito é uma relação de:

- a) Anterioridade, ou seja, localiza-se antes.
- b) Simultaneidade, ou seja, localiza-se no mesmo intervalo de tempo.
- c) Posterioridade, ou seja, localiza-se depois.

3.5. Regista a seguinte conclusão, completando os espaços em branco.

Podemos, então, concluir que:

Os tempos gramaticais permitem estabelecer relações temporais de _____, _____ e de anterioridade entre as situações representadas numa sequência de frases. Por exemplo, uma sequência de Pretéritos Perfeitos estabelece uma relação temporal de _____ entre as situações. Já uma sequência de Pretérito Perfeito + Pretérito Imperfeito estabelece entre as situações uma relação temporal de _____.

Parte 2 - Treino

1. Observa o seguinte excerto, retirado da obra *O mundo em que vivi*, de Ilse Losa.

“Depois o pai fez-nos subir. Deu à manivela, ouvimos o motor a trabalhar e sentimos um cheiro desagradável. O pai sentou-se ao volante e, para nosso espanto, pôs-se a manejar a alavanca das velocidades como qualquer motorista experimentado. Tinha aprendido a guiar sem dizer nada a ninguém. Nos seus olhos havia esse brilho e em volta da boca esse sorriso que me fazia achar o meu pai, no fim das contas, um homem bonito. Sentimo-nos felizes, mas o mais feliz, julgo, era o meu pai, tão feliz como uma criança depois de ter conseguido pregar uma partida aos adultos.”

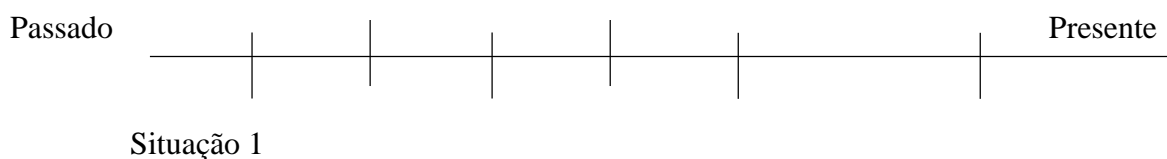
Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento, p. 65.

1.1. Identifica os tempos das formas verbais presentes no excerto.

1.2. Refere qual a relação que cada tempo gramatical estabelece com o momento de enunciação.

1.3. Organiza temporalmente todas as situações, numerando-os e representando-as no seguinte eixo temporal, tal como no exemplo.

Situação 1 – “pai fez-nos subir”



2. Identifica as relações temporais que se estabelecem entre as situações descritas nas seguintes sequências.

- a) O avô acabou a refeição, pôs um barretinho na cabeça e rezou. Tinha as mãos no colo, uma em cima da outra.
- b) Fechei os olhos, abri-os, cravei-os na escuridão.
- c) A avó vai viver para a casa da mãe de Rose depois de Markus morrer.
- d) Uma noite, eu fingia dormir, entrou sem ruído, acendeu a luz da mesinha de cabeceira e contemplou-me uns momentos.
- e) Daqui a algumas horas Rose parte para Berlim.
- f) Quando eu vi, pela janela da sala aquecida, o espetáculo do cair dos flocos, os sonhos levaram-me longe para o mundo das histórias do avô Markus.

3. Redige sequências de frases tendo em conta as instruções que se seguem.

3.1.1. Sequência de situações que estabeleçam uma relação de anterioridade face ao momento de enunciação.

3.1.2. Sequência de situações que ocorram no mesmo intervalo de tempo do momento da enunciação.

3.1.3. Sequência de situações que estabeleçam uma relação de posterioridade em relação ao momento de enunciação.

Anexo 3

O que é o TEMPO e para que serve?

É uma categoria gramatical que serve para localizar temporalmente diferentes situações.

E como podemos marcar essa localização?

- ❖ **Verbos em diferentes tempos gramaticais:** Pretérito Perfeito do Indicativo; Pretérito Imperfeito do Indicativo; Pretérito mais-que-perfeito; Presente (apresenta diferentes leituras).
- ❖ **Orações subordinadas adverbiais temporais :** orações introduzidas por conjunções ou locuções conjuncionais subordinativas temporais (*quando, mal, apenas, enquanto, logo que, assim que, até que, antes de/que, depois de/que*). Ex: Depois que nos conhecemos, inaugurámos a palavra “amigo”.
- ❖ **Grupos adverbiais com valor temporal:** *ontem, amanhã, , hoje, etc.*
- ❖ **Grupos preposicionais com valor temporal:** *em x tempo, desde, depois de, antes de, durante x tempo;*

Valores temporais dos tempos Gramaticais

Uma situação pode localizar-se em diferentes intervalos de tempo conforme o valor do tempo gramatical.

Presente do Indicativo

Rose está doente.



Intervalo de tempo simultâneo ao **momento da enunciação**.

Amanhã, Rose parte para a casa dos seus pais.



Intervalo de tempo posterior ao momento da enunciação.

Pretérito Perfeito do Indicativo

Isso aconteceu no ano de 1914.



Intervalo de tempo anterior ao momento da enunciação.
Representada como estando **terminada**.

O Tempo Gramatical

Presente Imperfeito do Indicativo

Ontem Rose estava doente.

Intervalo de tempo anterior ao momento da enunciação.
Representada no seu **decurso**.

Pretérito-mais-que-perfeito do Indicativo

Quando o avô e Rose acordaram, a avó já tinha dado de comer às galinhas.

Intervalo de tempo anterior ao momento de enunciação antes de outra situação passada.

Complexos verbais (verbo auxiliar + verbo principal)

Rose está a dormir.

Rose vai participar no cortejo em honra de Kaiser.

Intervalo de tempo simultâneo ou posterior ao momento de enunciação.

Relações temporais entre situações

- Anterioridade
- Simultaneidade
- Posterioridade

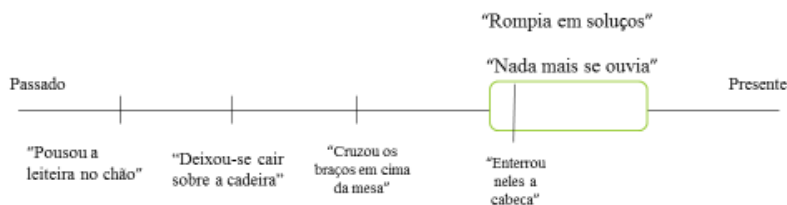
Pretérito Perfeito + Pretérito Perfeito = Relação de Posterioridade

Ex: Rose despediu-se e subiu para o carro do pai.

Pretérito Perfeito + Pretérito Imperfeito = Relação de Simultaneidade

Ex: Rose entrou na escola e conheceu novos amigos. Sentia-se muito feliz naquele dia.

“Pousou a leiteira no chão, deixou-a cair sobre a cadeira, cruzou os braços em cima da mesa e enterrou neles a cabeça. Rompia em soluços. Nada mais se ouvia, só os soluços”.



Anexo 4

Español – 8.º Año

Taller de reflexión gramatical: Pre/Pos-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases que se presentan a continuación.

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales.
- b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h.
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer.

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a)
- b)
- c)

4. Organiza temporalmente las situaciones que se presentan en la secuencia del siguiente ejemplo.

- a) El domingo pasado mis padres y yo viajamos a Madrid y nos tuvimos que comprarnos un paraguas, porque llovía a mares.
-

5. Aporta un ejemplo que ilustre cada una de las situaciones temporales que se presentan a continuación.

- a) Una situación anterior al momento de la enunciación.
- b) Una situación coincidente con el momento de la enunciación.
- c) Una situación posterior al momento de la enunciación.

Anexo 5

Espanhol – 8.º Ano Taller de reflexión Gramatical

1.ª PARTE

1. Observa el fragmento que se presenta a continuación, que habla de un acontecimiento ocurrido en un aeropuerto.

Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas a las diez y media. Me dirigí a Salidas Internacionales. En la tienda había mucha gente. Estaba yo mirando unas corbatas cuando la vi por primera vez. Era muy guapa. Me puse a su lado y la miré. Ella a mí no me miró y siguió hojeando una revista que estaba llena de fotos de famosos.

Esta mañana mientras estaba esperando para desayunar la he visto entrar. Sin embargo, cuando la he buscado no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h.

Cuando he aterrizado, he mirado en el maletero Allí he encontrado un abrigo y una bolsa. Eran de la mujer desaparecida, y en la bolsa he encontrado un mensaje que decía: «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer.

Rápido, rápido – libro del alumno (Adaptado)

1.1. Subraya en el texto los elementos lingüísticos que permiten organizar temporalmente las situaciones representadas.

1.2. Ahora, agrupa esos elementos que has subrayado en el siguiente cuadro.

Verbos en diferentes tempos gramaticales	Marcadores temporales	Oraciones adverbiales temporales

1.3. Apunta la siguiente conclusión, completando los espacios que están en blanco.

Podemos concluir, por lo tanto, que:

La categoría gramatical _____ (1) se utiliza para localizar temporalmente las situaciones expresadas en diferentes enunciados. La forma más común de marcar esa localización es mediante la utilización de _____ (2), _____ (3), u _____ (4) con valor temporal.

2. Ahora, vas a tratar de comprender cómo se comportan diferentes tiempos verbales utilizados en secuencias de frases. Lee, con atención, los siguientes ejemplos.

- a) Mañana voy a casa de mis abuelos.
- b) Mis padres viajaron a México en 1990.
- c) Te espero en mi casa la próxima semana.
- d) Estoy muy contento con el resultado de mi prueba.
- e) Ayer estaba enfermo.

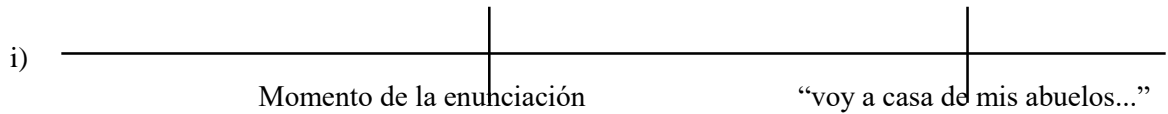
2.1. Subraya las formas verbales presentes en las frases.

2.2. Identifica el tiempo gramatical de cada una de las frases que has subrayado.

2.3. Relaciona las siguientes descripciones con los tiempos verbales de los ejemplos anteriores, teniendo en cuenta que el momento de la enunciación es el momento de habla.

i) La situación es coincidente con el momento de la enunciación.	a) “Viajaron a México”
ii) La situación se sitúa en un intervalo de tiempo anterior al momento de la enunciación y está terminada.	b) Estoy muy contento
iii) La situación ocurre en un intervalo de tiempo posterior al momento de la enunciación.	c) “Te espero la próxima semana”
iv) La situación se sitúa en un intervalo de tiempo anterior al momento de la enunciación y se representa en su transcurso.	d) “Ayer estaba contento”
	e) “Mañana voy a casa de mis abuelos.”

2.4. Representa las situaciones presentes en las frases en una línea temporal. Para ello observa el ejemplo de la frase 1.



2.5. Apunta la siguiente conclusión, completando los espacios que están en blanco.

Podemos concluir, por lo tanto, que:

Una situación puede localizarse en diferentes intervalos de tiempo dependiendo del tiempo gramatical. De este modo:

El Presente puede localizar situaciones en intervalos de tiempo _____ al momento de la enunciación o en intervalos de tiempo _____ al momento de la enunciación.

El Pretérito Indefinido puede localizar situaciones en un intervalo de tiempo _____ al momento de la enunciación y que están _____.

El Pretérito Imperfecto puede localizar situaciones en un intervalo de tiempo _____ al momento de la enunciación, pero que estas están representadas en su _____.

3. Observa las frases que se presentan a continuación.

- a) Ha llovido mucho esta semana.
- b) Llovió mucho la semana pasada.

3.1. Subraya los tiempos verbales presentes en las frases anteriores.

3.2. Identifica el tiempo gramatical de cada una de las frases que has subrayado.

3.3. Ahora, para que comprendas la diferencia entre estos tiempos verbales, represéntalas en una línea temporal.

a) _____

b) _____

3.4. A partir del análisis de las líneas temporales que has creado, elige la opción correcta.

3.4.1. Las situaciones representadas en las frases establecen una relación de:

- a) Anterioridad relativamente al momento de la enunciación.
- b) Posterioridad relativamente al momento de la enunciación.
- c) Simultaneidad relativamente al momento de la enunciación.

3.4.2. Las situaciones representadas a través del uso del Pretérito Indefinido indican:

- a) Situaciones ocurridas en un momento concreto del pasado y están terminadas.
- b) Situaciones pasadas con relevancia continuada hasta el presente.
- c) Situaciones en desarrollo en el pasado

3.4.3. Las situaciones representadas a través del uso del Pretérito Perfecto indican:

- a) Situaciones ocurridas en un momento concreto del pasado y están terminadas.
- b) Situaciones pasadas con relevancia continuada hasta el presente.
- c) Situaciones en desarrollo en el pasado

3.5. Apunta la siguiente conclusión, completando los espacios que están en blanco.

Podemos concluir, por lo tanto, que:

El Pretérito Indefinido indica situaciones _____ (1) al momento de la enunciación. Estas situaciones se localizan en un momento concreto del _____ (2) y están _____ (3).

El Pretérito Perfecto indica situaciones _____ (4) al momento de la enunciación. Sin embargo, contrariamente al _____ (5), estas situaciones siguen teniendo relevancia hasta el _____ (6).

4. Teniendo en cuenta que los marcadores temporales influyen en la selección del tiempo verbal, elige la forma verbal que mejor se adecua a cada uno de ellos.

- a) Hemos estado/ Estuvimos con Rosa anoche.
- b) Hoy no he ido/ fui al instituto.
- c) Este verano no ha hecho/ hizo mucho calor.
- d) Clara y sus padres han venido/ vinieron a España hace tres años.
- e) He estado/ Estuve en México en 1998.
- f) Mañana voy/ he ido/ fui al instituto.
- g) Este año hubo/ ha habido menos accidentes en las carreteras.
- h) Juan nos invitó/ ha invitado a su fiesta el mes pasado.
- i) En este momento estoy/ he estado/ estuve en casa de mis abuelos.

4.1. Establece la relación que existe entre los marcadores temporales y el tiempo verbal que les corresponde.

1 Hoy Esta mañana/ tarde/noche	2 Ayer Anoche La semana/ mes/ año pasada (o) En + año	a) Pretérito Indefinido
3 Ahora En este momento Estar+ gerundio	4 Mañana La próxima semana/ próximo mes Ir a + infinitivo	b) Presente con valor de presente actual
		c) Pretérito Perfecto
		d) Presente con valor de futuro

4.2. Apunta la siguiente conclusión, completando los espacios que están en blanco.

Podemos concluir, por lo tanto, que:

El tiempo gramatical tiene un papel importante en la expresión de tiempo. Sin embargo, podemos encontrar en las frases _____ (1) que son, también, portadores de información temporal indicada en situaciones expresadas en diferentes enunciados.

De este modo:

Marcadores temporales como _____; _____ o _____ (2) se refieren a una situación expresada en el Pretérito Perfecto.

Marcadores temporales como _____; _____ (3) o “el otro día” se refieren a una situación expresada en _____ (4).

Marcadores temporales como _____ o _____ (5) se refieren a una situación expresada en _____ con valor de presente actual.

Marcadores temporales como _____ o _____ (5) se refieren a una situación expresada en _____ con valor de futuro.

2.ª PARTE

5. Ahora presta atención a algunos tiempos verbales. Observa las siguientes frases.

- a) La semana pasada mis padres salieron, me quedé en casa solo y me preparé algo para cenar. Estaba muy contento porque me sentía adulto.
- b) Anoche salí a la calle, vi a María y charlamos durante unos momentos. Llevaba un vestido precioso.

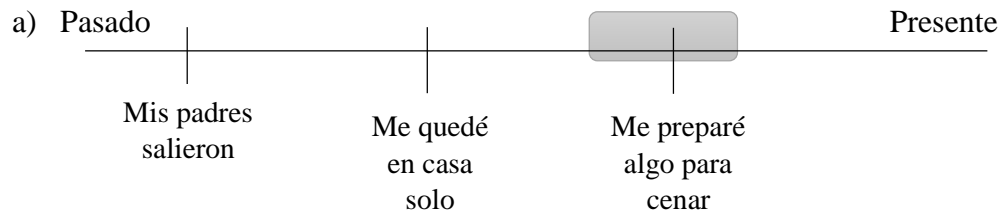
5.1. Subraya las formas verbales utilizadas en las frases anteriores.

5.2. Agrupa las formas verbales que has subrayado antes, pero, en primer lugar, debes poner el nombre del tiempo verbal correspondiente en la parte superior de la siguiente tabla.

	1. _____	2. _____
a)		
b)		

5.3. Organiza cronológicamente en las líneas temporales que se presentan a continuación las situaciones representadas en las frases b y c, que has leído anteriormente. En el ejemplo que tienes a continuación puedes ver las situaciones de la frase a) representadas temporalmente.

Estaba muy feliz, porque me
sentía adulto



b) Pasado
Presente

5.4.A partir del análisis de las líneas temporales que has creado, elige la opción correcta.

5.4.1. Las situaciones representadas en las frases establecen una relación de:

- a) Anterioridad relativamente al momento de la enunciación.
- b) Posterioridad relativamente al momento de la enunciación.
- c) Simultaneidad relativamente al momento de la enunciación.

5.4.2. La relación que la última situación descrita en el Pretérito Indefinido establece con la situación anterior es una relación de:

- a) Anterioridad, es decir, se localiza antes.
- b) Simultaneidad, es decir, se localiza en el mismo intervalo de tiempo.
- c) Posterioridad, es decir, se localiza después.

5.4.3. La relación que la situación descrita con el Pretérito Imperfecto establece con las que son descritas en el Pretérito Indefinido es una relación de:

- a) Anterioridad, es decir, se localiza antes.
- b) Posterioridad, es decir, se localiza después.
- c) Simultaneidad, es decir, se localiza en el mismo intervalo de tiempo.

5.5. Apunta la siguiente conclusión, completando los espacios que están en blanco.

Podemos concluir, por lo tanto, que:

Los tiempos verbales permiten establecer relaciones temporales de _____ (1), _____ (2) y de anterioridad entre las situaciones representadas en una secuencia de frases. Por ejemplo, una secuencia donde estén presentes dos o más pretéritos indefinidos establece una relación temporal de _____ (3) entre ellas.

Por otro lado, una secuencia con el Pretérito Indefinido y el Pretérito Imperfecto establece entre las situaciones una relación de _____ (4).

3.ª Parte – Práctica

1. Observa las siguientes frases e identifica la relación temporal que se establece respecto al momento de la enunciación.

- a) Este verano he viajado a Barcelona y he visitado la *Sagrada Familia*.
- b) Mañana viajo a Madrid con mi novio.
- c) El mes pasado yo y Juan nos casamos.
- d) María está cocinando, mientras que Paco está fregando el suelo.
- e) Cuando era pequeña siempre iba al cine con mis hermanas.
- f) El avión va a aterrizar a las 17h.

2. Abajo se presentan varias frases con los tiempos verbales que has repasado a lo largo del taller de reflexión gramatical. Préstales atención y elige el marcador temporal que mejor se adecua a cada una de ellas.

- a) _____ tomé un jarabe para la tos.
 - i) El otro día
 - ii) Todos los días
 - iii) Todavía
 - iv) Esta semana
- b) _____ me han robado el bolso.
 - i) La semana pasada
 - ii) Esta noche
 - iii) Normalmente
 - iv) En 2000
- c) _____ estoy cocinando para mi novio mi madre.
 - i) El otro día
 - ii) Esta mañana
 - iii) Esta noche
 - iv) En este momento

- d) Mi hijo nació _____.
- i) Esta mañana
 - ii) Los lunes
 - iii) En 1990
 - iv) Este verano
- e) Voy al cine _____.
- i) Esta mañana
 - ii) Los lunes
 - iii) La próxima semana
 - iv) Este verano

3. Elige una tarjeta de cada una de las columnas que tienes a continuación y, a partir de la elección, escribe una breve historia que resulte temporalmente correcta.

ANOCHE	UN ZAPATERO	UN PALACIO	COMER	UN CUCHILLO
LA SEMANA PASADA	UN ASESINO	UNA ISLA	CORRER	UN CUADRO
ESTA MAÑANA	UN DUENDE	UN PUEBLO	VER	UN ÁRBOL
EL OTRO DÍA	UN PROFESOR	UNA MONTAÑA	PONER	UNA CASA
ESTE VERANO	UN POLICÍA	UN CAMINO	LLEVAR	UNA CAJA

4. Lee las siguientes secuencias de frases y rellena la línea temporal, poniendo las situaciones en el sitio adecuado para que su lectura temporal resulte correcta.

- a) La chica se detuvo indecisa durante unos momentos, pero se decidió, por fin, a entrar. Le extrañó muchísimo el abandono del jardín, porque estaba todo destruido.

Pasado _____ Presente

- b) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas, a las diez y media. Me dirigí a Salidas Internacionales. En la tienda había mucha gente.

Pasado _____ Presente

Anexo 6



¿QUÉ ES EL TIEMPO Y PARA QUE SIRVE?

El **TIEMPO** es una categoría gramatical que se utiliza para localizar temporalmente las situaciones expresadas en diferentes enunciados.

La forma más común de marcar esa localización es mediante la utilización de:

- Tiempos verbales en diferentes tiempos gramaticales (Presente; Pretérito Indefinido; Pretérito Perfecto, etc.)
- Marcadores temporales: Hoy; Ayer; Esta semana; Aquella semana; etc.



VALORES DE LOS TIEMPOS GRAMATICALES

Una situación puede localizarse en diferentes intervalos de tiempo dependiendo del tiempo gramatical.

El Presente



Intervalo de tiempo COINCIDENTE al momento de la enunciación (Ej. Estoy muy contento).

Intervalo de tiempo POSTERIOR al momento de la enunciación (Ej. Te espero en mi casa la próxima semana).

El Pretérito Indefinido



Intervalo de tiempo ANTERIOR al momento de la enunciación y que está **TERMINADO** (Ej. Mis padres se casaron en 1990).

El Pretérito Imperfecto



Intervalo de tiempo ANTERIOR al momento de la enunciación y que está representada en su **TRANSCURSO** (Ej. Ayer estaba enfermo).



PRETÉRITO PERFECTO VS. PRETÉRITO INDEFINIDO

Pretérito Indefinido



Las situaciones se localizan en un **momento concreto del pasado y están terminadas.**

Ej. Llovió mucho la semana pasada.

El Pretérito Perfecto



Las situaciones son **pasadas, pero siguen teniendo relevancia hasta el presente.**

Ej. Ha llovido mucho esta semana.



LOS MARCADORES TEMPORALES

Hoy Esta mañana/ tarde/noche Este mes/ año Este verano/ invierno	→	Pretérito Perfecto
Ayer Anoche La semana/ mes/ año pasada (o) En + año El otro día	→	Pretérito Indefinido
Ahora En este momento Estar+ gerundio	→	Presente con valor de presente actual
Mañana La próxima semana/ próximo mes Ir a + infinitivo	→	Presente con valor de futuro



RELACIONES TEMPORALES ENTRE SITUACIONES

- Anterioridad
- Simultaneidad
- Posterioridad

Pretérito Indefinido + Pretérito Indefinido = Relación de Posterioridad

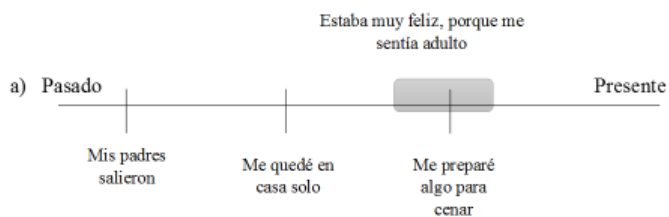
Ej. La semana pasada mis padres salieron, me quedé en casa solo y me preparé algo para cenar.

Pretérito Indefinido + Pretérito Imperfecto = Relación de Simultaneidad


Ej. La semana pasada mis padres salieron, me quedé en casa solo y me preparé algo para cenar. Estaba muy contento porque me sentía adulto.



RELACIONES TEMPORALES ENTRE SITUACIONES



Pré-teste


Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pré-teste

1. Defina a categoria gramatical Tempo.

CR

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pré-teste

1. Defina a categoria gramatical Tempo.

A categoria gramatical tempo ~~refere-se ao~~
~~ocorrer das ações no decorrer do~~ ~~tempo~~ ajuda-nos
a localizar num texto.

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pré-teste

1. Defina a categoria gramatical Tempo.

Pós-teste

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pós-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

A categoria gramatical de tempo permite-nos localizar temporariamente as situações.

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pós-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

A categoria gramatical tempo serve para localizar as situações numa determinada sequência de frases.

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pós-teste

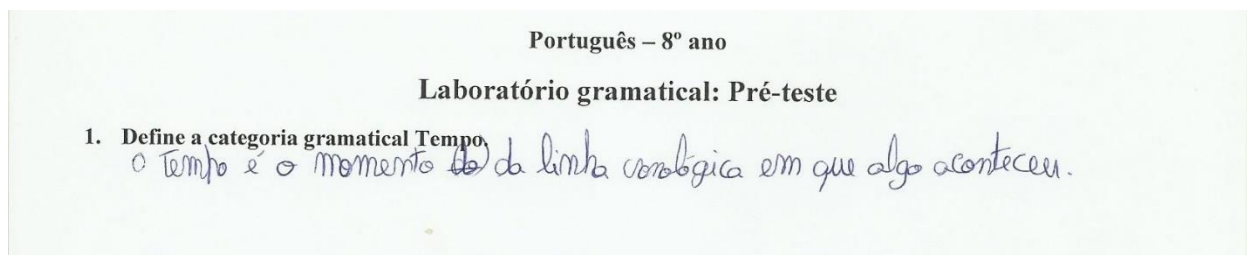
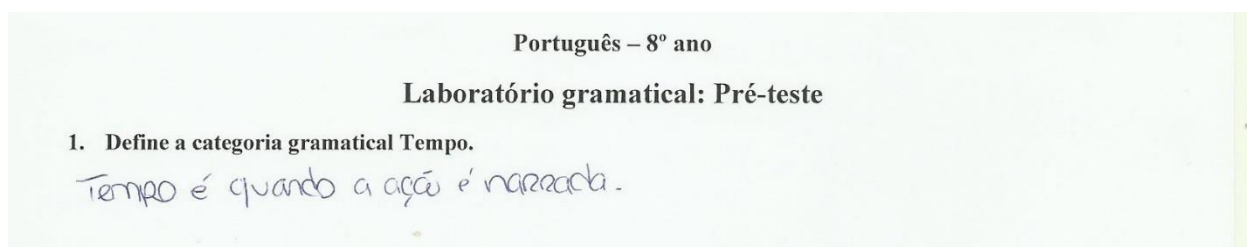
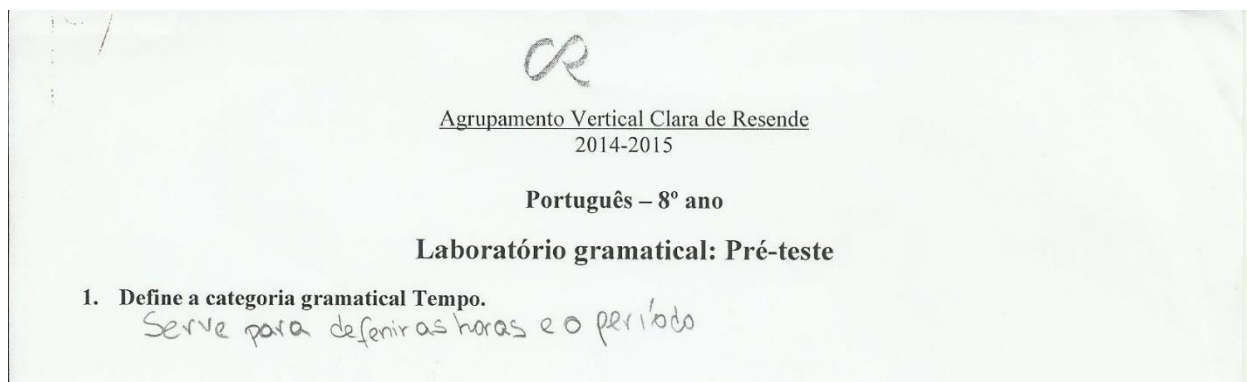
1. Define a categoria gramatical Tempo.

A categoria gramatical tempo serve para localizar temporariamente diversas situações.

Anexo 8

(Grupo de *controle*)

Pré-teste



Pós-teste

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pós-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

O tempo serve para localizar temporalmente na história

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pós-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

Define temporalmente a localização de um texto.

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pós-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

É uma categoria gramatical que permite classificar ~~os~~ cronologicamente os acontecimentos ocorridos.

Anexo 9

(Grupo de laboratório gramatical)

Pré-teste

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

passado, presente e futuro e são os verbos ou palavras como: "amanhã", hoje ou ontem (exemplos) que nos permitem localizar temporalmente diversas situações.

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

Pós-teste

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

verbos em diferentes tempos gramaticais,
orações subordinadas adverbiais temporais
e sintagmas adverbiais e preposicionais

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

Verbos em diferentes tempos verbais, Orações subordinadas adverbiais temporais
Sintagmas preposicionais e sintagmas adverbiais

Anexo 10

(Grupo de *controle*)

Pré-teste

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

As terminações dos verbos.

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

naquela, ali, aqui

Pós-teste

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

verbos; conjunções; locuções;

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

anteriormente, depois, antes de/que, após e até que.

(turma de laboratório gramatical)

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Protérito Perfeito

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

- Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

P.P.
P.P.
P.P.
P.P.
P.P.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lho o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

P.P.
P.P.
P.P.
P.P.

Rose sorri com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

futuro

Rosa Ilse (1949) *Mundo em que vivi*. Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

Anexo 12

(grupo de controle)

Pré-teste

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento, p. 183 (Adaptado)

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento, p. 183 (Adaptado)

Pós-teste

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else ^{P. P}escaldou os pés e ^{2P}tomou as pastilhas. E depois ^{P P}fui com ela a um médico. ^{P P}Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que ^{P.M.P}deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

Anexo 13

(turma de laboratório gramatical)

Pré-teste

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento, p. 183 (Adaptado)

- 3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala.

A ação decorreu no passado mas está a ser narrada no presente.

- 3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala.

Pós-teste

3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala. Posterioridade, simultaneidade e anterioridade.

3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala. Posterioridade, anterioridade, simultaneidade.

Anexo 14

(turma de controle)

Pré-teste

Preterito perfeito, Preterito imperfeito, Presente
3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala. Preterito, Antes

As situações representadas no texto ocorrem antes do momento de enunciação.
3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala.

Pós-teste

3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala. Anterioridade

4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala. Anterioridade

Anexo 15

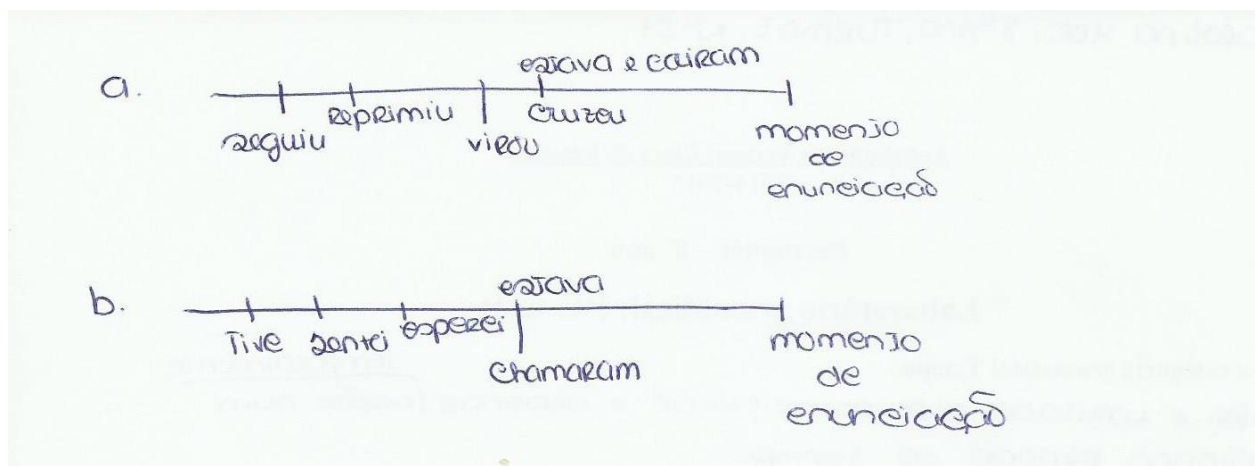
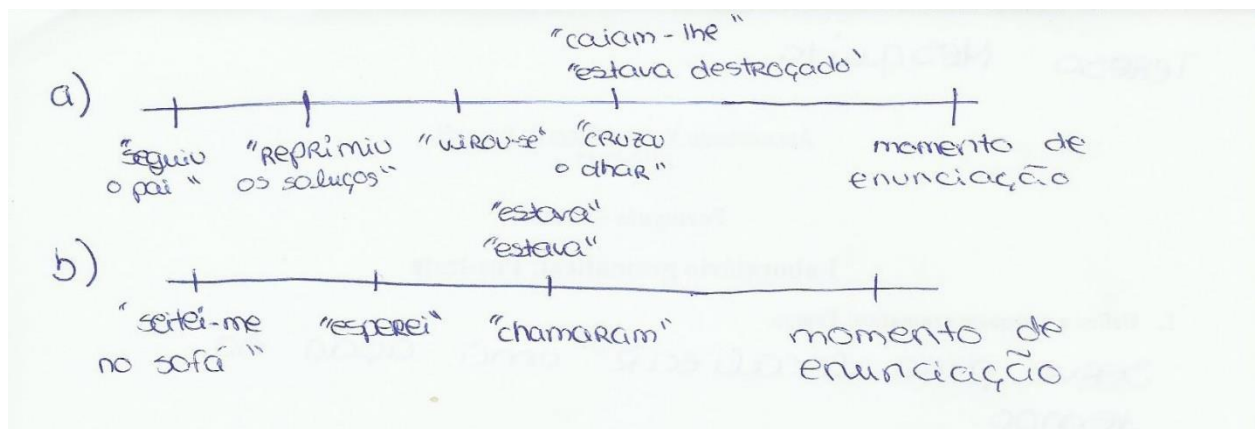
(turma de laboratório gramatical)

4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

- Presente*
- a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destrocado, as lágrimas caíam-lhe no bigode descurado.
- Possado* *Presente*
- b) Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.
- Possado* *Presente* *Possado*

- a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destrocado, as lágrimas caíam-lhe no bigode descurado.
- b) Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.

Pós-teste



Anexo 16

(turma de controle)

Pré-teste

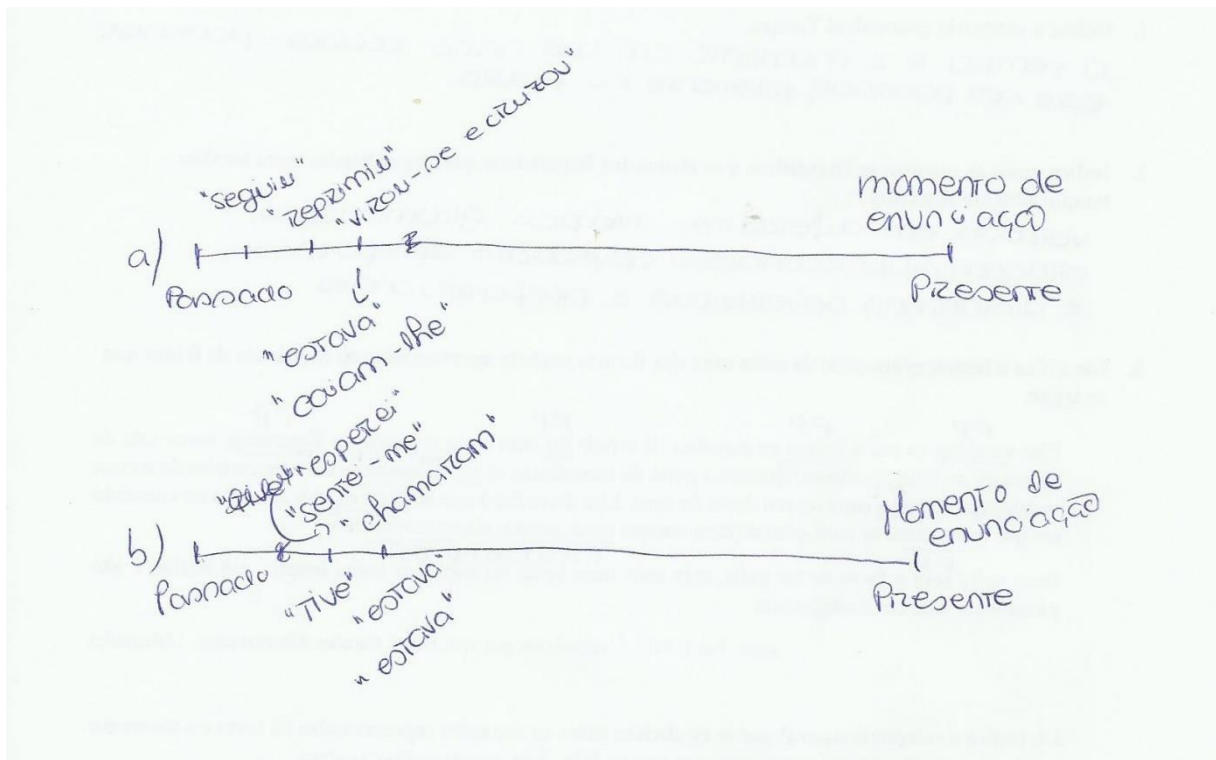
4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

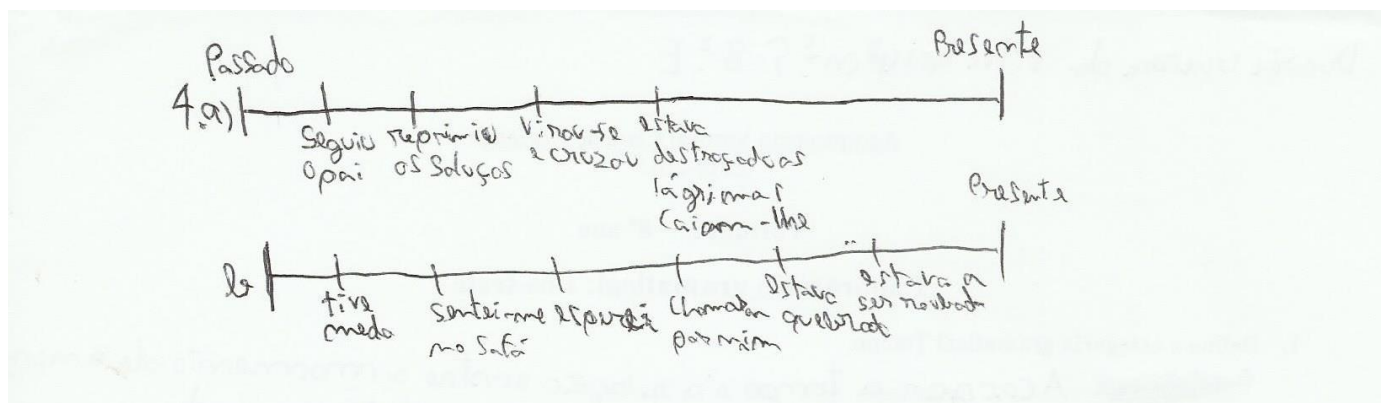
- a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destroçado, as lágrimas caiam-lhe no bigode decurado.
- b) Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.

4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

- 2 a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destroçado, as lágrimas caiam-lhe no bigode decurado.
- 1 b) Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.

Pós-teste





Anexo 17

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

- a) Uma situação anterior ao momento de enunciação Eu comi uma pizza.
- b) Uma situação posterior ao momento de enunciação Eu comerei uma pizza.
- c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação Eu estou a comer uma pizza.
- d) Duas situações em que a última é anterior à primeira _____

- a) Uma situação anterior ao momento de enunciação Eles vieram para Portugal.
- b) Uma situação posterior ao momento de enunciação Eles virão para Portugal.
- c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação Eles estão a vir para Portugal.
- d) Duas situações em que a última é anterior à primeira Eles vieram para Portugal depois de almoçarem.

Anexo 18

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

- a) Uma situação anterior ao momento de enunciação. *Eu comi uma pizza*
- b) Uma situação posterior ao momento de enunciação. *Eu comerei uma pizza*
- c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação. *Eu estou a comer uma pizza*
- d) Duas situações em que a última é anterior à primeira. *Eu encomendei a pizza e 20 minutos depois o ~~peixe~~ homem da pizza chegou.*

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

- a) Uma situação anterior ao momento de enunciação. *A Rita foi ao teatro.*
- b) Uma situação posterior ao momento de enunciação. *Amontã vou ao cinema.*
- c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação. *~~Quando estou~~
 A minha mãe está a dormir por isso não posso falar alto.*
- d) Duas situações em que a última é anterior à primeira. *Ontem fui a um restaurantes, mas antes disso estive na praia.*

Anexo 19

Pré-teste laboratório gramatical

CR

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pré-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

~~Em termos gramaticais, esta categoria que se encontram elementos e estruturas linguísticas que nos dão informação e permitem saber em que tempo alguma acção ocorreu (determinado facto):~~
- (Hoje) fui à escola. → indica que foi hoje.

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

~~Hoje, ontem, amanhã, à tarde, à noite, Domínica, No fim do dia, atualmente, no dia 17 de junho de 2015, entre outros.~~
Adverbios de tempo, ~~verbais~~ e formas verbais

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue. PRÉTERITO PERFEITO

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento, p. 183 (Adaptado)

3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala.

4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

- Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destrozado, as lágrimas caíam-lhe no bigode descurado.
- Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

- Uma situação anterior ao momento de enunciação _____
- Uma situação posterior ao momento de enunciação _____
- Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação _____
- Duas situações em que a última é anterior à primeira _____

Anexo 20

Pós-teste laboratório gramatical

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pós-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

O Tempo serve para localizar cronologicamente uma ação.

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

verbos com diferentes tempos verbais, orações subordinadas adverbiais temporais, sintagmas preposicionais e sintagmas adverbiais.

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue. Preteritos: perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito

Ele escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Ele disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

- 3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala. Antecipidade.

4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

- a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destrozado, as lágrimas caiam-lhe no bigode descurado.
- b) Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

- a) Uma situação anterior ao momento de enunciação. Rose seguiu o pai:
- b) Uma situação posterior ao momento de enunciação. Amanhã, Rose parte para Berlim.
- c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação. Rose está a dormir.
- d) Duas situações em que a última é anterior à primeira. Os pais dela acordaram, mas Rita já tinha desaparecido.

a)

A horizontal timeline with five tick marks. The events are written below the timeline in chronological order from left to right: "seguiu o pai", "reprimiu os saluos", "virou-se", "cruza o dhar", and "momento de enunciação". Above the timeline, the phrases "caiam-lhe" and "estava destreçado" are written, corresponding to the third and fourth tick marks respectively.

"seguiu o pai"

"reprimiu os saluos"

"virou-se"

"cruza o dhar"

"momento de enunciação"

"caiam-lhe"

"estava destreçado"

b)

A horizontal timeline with four tick marks. The events are written below the timeline in chronological order from left to right: "sentei-me no sofá", "esperei", "chamaram", and "momento de enunciação". Above the timeline, the words "estava" and "estava" are written, corresponding to the second and third tick marks respectively.

"sentei-me no sofá"

"esperei"

"chamaram"

"momento de enunciação"

"estava"

"estava"

Anexo 21

Pré-teste método dedutivo

OR
Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pré-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

Serve para definir as horas e o período

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações.

Verbo

3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

pretérito perfeito, pretérito imperfeito, presente

- 3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala. presente, Antes

4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

- 1 a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destroçado, as lágrimas caíam-lhe no bigode descurado.
- 2 b) Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

- a) Uma situação anterior ao momento de enunciação. Eufalei
- b) Uma situação posterior ao momento de enunciação. Eufalei
- c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação. Eufalei
- d) Duas situações em que a última é anterior à primeira. Eufalei, mais antes comi

Anexo 22

Pós-teste método dedutivo

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Português – 8º ano

Laboratório gramatical: Pós-teste

1. Define a categoria gramatical Tempo.

O tempo serve para localizar temporalmente na história

2. Indica quais as estruturas linguísticas e os elementos linguísticos que são utilizados para localizar temporalmente situações. O verbo

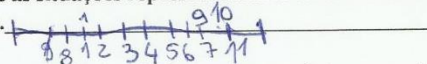
3. Identifica o tempo gramatical de cada uma das formas verbais apresentadas na sequência de frases que se segue.

Else escaldou os pés e tomou as pastilhas. E depois fui com ela a um médico. Esperámos numa sala de espera de mobília decadente. Quando a porta do consultório se abriu, apareceu um homenzinho de sorriso viscoso que deixava entrever um dente de ouro. Else disse-lhe o que se passava com ela. Mas no momento em que mencionou as condições difíceis em que tinha vivido, ele interrompeu-a.

Rose sofre com o facto de ser judia, mas anos mais tarde vai trabalhar numa livraria, em Berlim e não passará por esse constrangimento.

Losa, Ilse (1949), *O mundo em que vivi*, Porto: Edições Afrontamento. (Adaptado)

- 3.1. Indica a relação temporal que se estabelece entre as situações representadas no texto e o momento de enunciação, isto é, o momento em que se fala.



4. Organiza, temporalmente, as situações representadas nas sequências de frases dos seguintes exemplos.

1 a) Rose seguiu o pai, reprimiu os soluços, virou-se e cruzou o olhar com o avô pela última vez. O avô estava destroçado, as lágrimas caíam-lhe no bigode descurado.

2 b) Tive medo. Sentei-me no sofá (...) e esperei. Finalmente chamaram por mim. A voz do avô estava quebrada, à sua alma estava a ser roubada a sua última alegria.

5. Completa as alíneas que se seguem com a elaboração de exemplos que correspondam a cada situação.

a) Uma situação anterior ao momento de enunciação. Eu falei

b) Uma situação posterior ao momento de enunciação. Eu falarei

c) Uma situação coincidente/sobreposta ao momento de enunciação. Eu estou a falar e a babar-me

d) Duas situações em que a última é anterior à primeira. Eu como e bebo mas antes vou me baba

Anexo 23

(turma de laboratório gramatical)

Pré-teste

Español – 8.º Ano
Taller de reflexión gramatical: Pos-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

La categoría gramatical tiempo sirve para localizar diferentes situaciones.

Español – 8.º Ano
Taller de reflexión gramatical: Pre-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

Lo tiempo sirve para localizar en el tiempo una cosa que aconteció.

Pós-teste

Español – 8.º Ano
Taller de reflexión gramatical: Pre-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

la categoría gramatical sirve para localizar una cosa que se pasó.
Tiempo

Español – 8.º Ano
Taller de reflexión gramatical: Pos-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

Se sirve para ~~describir~~ localizar temporalmente las situaciones

Anexo 24

(turma de controle)

Pré-teste

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

2014-2015

Español – 8.º Ano Taller de reflexión gramatical: Pre-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

Tiempo es una categoría gramatical que sirve para localizar temporalmente diferentes situaciones.

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente.

Pós-teste

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

Lo tiempo permite ordenar cronológicamente los acontecimientos.

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

Categoría gramatical que sirve para localizar las situaciones.

Anexo 25

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

Verbos .

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones. Verbos,

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

la flecha / temporales verbales.

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

verbos

Anexo 26

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

Marcadores temporales, oraciones adverbiales temporales, verbos en diferentes tiempos gramaticales

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

Marcadores temporales, oraciones adverbiales temporales y verbos en diferentes tiempos gramaticales

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

marcadores temporales

tiempos verbales

adverbios oraciones temporales

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

Marcadores temporales Adverbios de tiempo

Tiempos verbales

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases

Anexo 27

(turma de laboratório)

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales. - *Preterito imperfecto*
- b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h.
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer.

- a) *Preterito Indefinido* Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales.
- b) *Preterito Perfecto* Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. *Preterito Perfecto* Antes de aterrizar he avisado a una azafata. *Preterito Imperfecto* Me parecía rarísimo. *Preterito Imperfecto* Eran las 14h.
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer. *Presente* *Presente*

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales. *Preterito Indefinido*
- b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h. *Preterito perfecto*
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer. *Presente con valor de futuro*

Anexo 28

(turma de controle)

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales. *pretérito*
- b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h. *pretérito*
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer. *presente*

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases que se presentan a continuación.

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales. *pretérito indefinido*
- b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h. *pretérito imperfecto y perfecto*
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer. *presente*

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases que se presentan a continuación.

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales. *Preterito → indefinido*
- b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h. *Preterito perfecto*
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer. *→ Presente*

Anexo 29

(turma de laboratório)

Pré-teste

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a)
- b)
- c)

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a)
- b)
- c)

Pós-teste

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a) anterioridade
- b) anterioridade
- c) posterioridade

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a) Anterioridad
- b) Anterioridad
- c) Simultaneidade

Anexo 30

(turma de controle)

Pré-Teste

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a)
- b)
- c)

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a) Simultaneidad
- b) Anterioridad
- c) Posterioridad

Pós-teste

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a) Anterioridad
- b) Simultaneidad
- c) Posterioridad

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a) anterioridade
- b) simultaneidade
- c) posterioridade

Anexo 31

Pré-teste laboratório gramatical

OR

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Español – 8.º Ano Taller de reflexión gramatical: Pre-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

Localizan en el tiempo algo que se pasó.

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

~~elementos~~ elementos que indican algún momento como: hoy y ayer.

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases que se presentan a continuación.

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales. *pretérito indefinido*
b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata.
Me parecía rarísimo. Eran las 14h. *pretérito perfecto*
c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer. *presente*

- 3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a)
b)
c)

4. Organiza temporalmente las situaciones que se presentan en la secuencia del siguiente ejemplo.

- a) El domingo pasado mis padres y yo viajamos a Madrid y nos tuvimos que comprarnos un paraguas, porque llovía a mares.

5. Aporta un ejemplo que ilustre cada una de las situaciones temporales que se presentan a continuación.

- a) Una situación anterior al momento de la enunciación.
b) Una situación coincidente con el momento de la enunciación.
c) Una situación posterior al momento de la enunciación.

Pós-teste laboratório gramatical

CR

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Español – 8.º Ano Taller de reflexión gramatical: Pos-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

Es una categoría gramatical utilizada para localizar temporalmente las situaciones.

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones.

marcadores temporales y tiempos verbales

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases que se presentan a continuación.

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales. *pretérito indefinido*
- b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h. *pretérito perfecto*
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer. *presente*

3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a) anterioridad
- b) anterioridad
- c) ~~contemporaneidad~~ o posterioridad

4. Organiza temporalmente las situaciones que se presentan en la secuencia del siguiente ejemplo.

- a) El domingo pasado mis padres y yo viajamos a Madrid y nos tuvimos que comprarnos un paraguas, porque llovía a mares.
- ① ② ③
- ↓ ↓ ↓
- _____

5. Aporta un ejemplo que ilustre cada una de las situaciones temporales que se presentan a continuación.

- a) Una situación anterior al momento de la enunciación.
- b) Una situación coincidente con el momento de la enunciación.
- c) Una situación posterior al momento de la enunciación.

a) Esta semana he ido al cine.

b) Estoy muy contento

c) ~~Mañana~~ Mañana voy al cine.

Anexo 32

Pré-teste método dedutivo

OR
Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Español – 8.º Ano
Taller de reflexión gramatical: Pre-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

la categoría gramatical sirve para localizar una cosa que se pasó.
Tiempo

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones. hoye, en americano,

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases que se presentan a continuación.

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales.
- b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h.
- c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer.

- 3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a)
- b)
- c)

4. Organiza temporalmente las situaciones que se presentan en la secuencia del siguiente ejemplo.

- a) El domingo pasado mis padres y yo viajamos a Madrid y nos tuvimos que comprarnos un paraguas, porque llovía a mares.

-
5. Aporta un ejemplo que ilustre cada una de las situaciones temporales que se presentan a continuación.

- a) Una situación anterior al momento de la enunciación.
- b) Una situación coincidente con el momento de la enunciación.
- c) Una situación posterior al momento de la enunciación.

CR

Agrupamento Vertical Clara de Resende
2014-2015

Español – 8.º Ano

Taller de reflexión gramatical: Pos-test

1. Define con tus propias palabras la categoría gramatical Tiempo.

Se sirve para ~~describir~~ localizar temporalmente las situaciones

2. Indica cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan para localizar temporalmente situaciones. Ayer, Amanecí, El otro día, La semana Pasada

3. Identifica los tiempos verbales de cada una de las formas verbales presentes en las frases que se presentan a continuación.

- a) Ayer llegué pronto al aeropuerto de Barajas y me dirigí a Salidas Internacionales.
b) Esta mañana, cuando la he buscado, no la he encontrado. Antes de aterrizar he avisado a una azafata. Me parecía rarísimo. Eran las 14h.
c) «Manuel, te espero esta noche en el hotel Buenos Aires». La verdad es que me encuentro un poco nervioso, no sé qué hacer.

- 3.1. Indica la relación temporal que se establece entre las situaciones representadas en el texto y el momento de la enunciación, es decir, al momento del habla.

- a) Anterioridad
b) Simultaneidad
c) Posterioridad

4. Organiza temporalmente las situaciones que se presentan en la secuencia del siguiente ejemplo.

- a) El domingo pasado mis padres y yo viajamos a Madrid y nos tuvimos que comprarnos un paraguas, porque llovía a mares.

5. Aporta un ejemplo que ilustre cada una de las situaciones temporales que se presentan a continuación.

- a) Una situación anterior al momento de la enunciación.
b) Una situación coincidente con el momento de la enunciación.
c) Una situación posterior al momento de la enunciación.

a) Ayer dormí muy tarde

b) Yo Estoy con mi caso

c) Mañana yo voy a la tua casa

Anexo 33

Questionário final sobre a aprendizagem da Gramática

Observações: Este questionário constitui um instrumento de trabalho sobre um estudo que se está a fazer na tua turma para o Relatório de Estágio da professora estagiária Ana Queiroz. É anónimo e não tem carácter avaliativo. Lê, por favor, com atenção todas as questões e no final verifica se respondeste a todos os itens pedidos. Assinala com uma cruz a opção que corresponde à tua opinião ou, nos casos aplicáveis, escreve a resposta no espaço respetivo.

1) Consideras que aprender a Gramática, ao longo das aulas lecionadas pela professora estagiária, foram:
(marca apenas 3 opções)

- ☐ Interessante
- ☐ Aborrecido
- ☐ Fácil
- ☐ Difícil
- ☐ Útil
- ☐ Desnecessário
- ☐ Outro _____

2) No geral achas que aprendeste os conteúdos gramaticais de forma: (marca apenas 1 opção)

- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

3) Nas aulas, preferias ter descoberto, por ti mesmo, as regras gramaticais a partir da realização de exercícios?
(marca apenas 1 opção)

- ☐ Sim